Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170763
Centre d'intérêt: 72

Labonté, Thérèse.

Aspects généraux de la pédagogie de l'orthographe / par Thérèse Labonté. -- Québec : Direction générale du développement pédagogique, 1976.
103 p. ; 28 cm. -- (Etudes et documents / Ministère de l'éducation du Québec. Enseignement primaire et secondaire)

Code: 16-0106-06. Notes (part. bibliographiques) au bas des p.

Cote Dewey: 372.632/L122a Cote LC: LB/1577/.F7

Descripteur(s): *Français (Langue) *Orthographe *Méthode d'enseignement *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Présentation de deux ouvrages sur la pédagogie de l'orthographe qui préconisent la combinaison des procédés de l'enseignement direct ou systématique et de l'enseignement occasionnel. Jean Vial, auteur de ##Pédagogie de l'orthographe française## recommande d'intégrer la pédagogie de l'orthographe à celle du français. Il affirme notamment l'importance de l'utilisation du texte libre, de la création de réflexes assurant la mise en oeuvre des connaissances acquises, et d'une méthode expérimentale fondée sur l'observation. Par contre, Jean Guion dans son ouvrage ##L'institution orthographe##, tout en réagissant contre une pédagogie de conditionnement, accepte le recours, sur demande des enfants, à des exercices d'orthographe. Il insiste sur l'importance de découvrir le goût d'écrire et préconise une approche analytique ayant un objectif limité.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: gc

E D U Q 8170763

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

ASPECTS GENERAUX DE LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7677-558

Code: 16-0106-06

EDUQ 8170763

ÉTUDES et DOCUMENTS

enseignement primaire et secondaire

ASPECTS GENERAUX DE LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
du développement pédagogique

7677-558

Code: 18-0106-06

"ETUDES ET DOCUMENTS"

"Etudes et Documents" est une série de publications du Service de Recherche et Expérimentation de la Direction générale du Développement pédagogique (D.G.D.P.) dont le but est de présenter les résultats des recherches effectuées aussi bien au Service de Recherche que dans les commissions scolaires qui participent au programme de "Recherche et Expérimentation dans les commissions scolaires".

Les documents publiés dans cette série se veulent des instruments de travail et de réflexion et ne sauraient être interprétés comme étant l'expression ou l'affirmation d'une politique du ministère de l'Education.

ASPECTS GENERAUX
DE LA PEDAGOGIE
DE L'ORTHOGRAPHE

par Thérèse Labonté, M. A. (Ling., Laval)
L. Péd. (Laval)
Ps. Dipl. (I.S.E., Genève)

Décembre 1976

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 7

I. PROBLEMATIQUE DE L'ORTHOGRAPHE ET CONTRIBUTION A LA PEDAGOGIE DE LA LANGUE 13

II. ETUDE SUR LES FONCTIONS ET LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE 49

III. CONCLUSION 97

INTRODUCTION

ASPECTS GENERAUX
DE LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

"On "retient" l'orthographe, comme on s'habitue à reconnaître le monde qui nous entoure; on le structure, en y projetant au moins les diverses expériences qu'on en a faites (perception visuelle, essais graphiques) peu à peu organisées."

R. Petitjean, Le Français, p. 188
Delagrave, 1975

INTRODUCTION

Les méthodes actuelles d'enseignement tendent vers deux pôles: l'appel à l'activité spontanée de l'enfant et le recours au conditionnement. Ces deux grands courants influencent aussi la didactique de l'orthographe. Ils se manifestent tantôt dans un enseignement occasionnel, fondé sur l'expression écrite du vécu, tantôt dans des programmes structurés dont le contenu comporte des listes de mots préparées à l'avance. Il existe aussi des pédagogies de l'orthographe qui se réclament d'une méthode inductive ou expérimentale.

Certains auteurs recommandent explicitement des combinaisons de méthodes. Citons par exemple un passage d'un ouvrage américain publié en 1969 et intitulé Teaching the Language Arts (1):

> "Between the extremely incidental, casual handling of spelling and the formal program lies one program which combines features of the incidental and the formal and for which a reasonable case may be made. Spelling in this intermediate program is largely taught in connection with functional activities and the work is largely individualized; but some time is set aside for word study beginning in the middle grades, and a minimum basic list of useful words is set up for the class."

---

(1) Tidyman W. F., Smith C. W., Butterfield M. (1969). Teaching the Language Arts. Mc Graw-Hill Book Company, Third Edition, page 343.

La question de savoir si l'enseignement de l'orthographe doit être systématique ou occasionnel a suscité, depuis le début du siècle, de nombreuses controverses aux Etats-Unis.

Rice (2) (1897), Cornman (3) (1902) et Burnham (4) (1906) comptent parmi les premiers auteurs ayant critiqué l'enseignement systématique de l'orthographe; ils ont soutenu que, dans les conditions habituelles, ses résultats sont à peine supérieurs à ceux de l'enseignement occasionnel, ou n'en diffèrent pas. En 1911, toutefois, Wallin (5) a effectué des recherches qui l'ont amené à conclure que l'usage de méthodes systématiques permet d'obtenir des résultats bien supérieurs à celui de l'apprentissage occasionnel.

Cependant, le débat sur les méthodes d'enseignement n'a jamais cessé complètement. Il connut même un regain de vitalité au cours des quinze dernières années. En effet, des études récentes ont porté sur l'utilisation de méthodes combinant divers procédés de l'enseignement occasionnel et de l'enseignement systématique.

Même si les recherches ne permettent pas, à l'heure actuelle , de déterminer quelles sont, pour telle ou telle catégorie d'élèves, les meilleures façons d'enseigner l'orthographe, plusieurs auteurs croient, qu'en général, on peut obtenir les meilleures résultats en combinant méthodes et procédés. Voici ce qu'écrit à ce propos Martha Dallmann:

> . . . "Where there still is no unanimity of belief on the question, many specialists in the field have the point of view, to which the author subscribes, that usually the best results are obtainable when incidental means of teaching spelling are utilised in the various activities of the school program providing these are supplemented by systematic teaching of spelling in a separate period of the school day or during a part of a block set aside for the language arts " (6).

---

(2) Rice, J. M. (1897). The Futility of the Spelling Grind. Forum 23, 163–72.

(3) Cornman, O. P. (1902). Spelling in the Elementary School: An Experimental and Statistical Investigation. Ginn, 98 pages.

(4) Burnham, W. H. (1906). The Hygiene and Psychology of Spelling. Pedagogical Seminary 13, 474–501.

(5) Wallin, J. E. W. (1911). Spelling Efficiency in Relation to Age, Grade and Sex, and the Question of Transfer. Warwick and York, 91 pages.

(6) Dallmann, Martha (1973). Teaching the Language Arts in the Elementary School. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company Publishers, page 198.

Cet auteur ajoute que beaucoup d'élèves apprennent l'orthographe d'un grand nombre de mots simplement en les lisant ou en les écrivant, sans prêter une attention particulière à la façon de les écrire; par contre, certains élèves n'apprennent de cette manière que relativement peu de mots.

En France, plusieurs études sur l'enseignement du français recommandent également l'utilisation de procédés issus de diverses méthodes. Par exemple, le Plan Rouchette, fruit de la recherche d'une équipe nombreuse, reconnaît l'importance d'une approche analytique de la grammaire et du vocabulaire reliée à des "approches globales de la langue" (7) et à une "mise en oeuvre synthétique" de l'acquis. (8)

En ce qui concerne l'orthographe, le Plan Rouchette concilie exercices systématiques, "mise au point de textes d'élèves" et "apprentissage global par imprégnation":

> . . . "La lecture de textes d'adultes ou d'enfants, la reconstitution de textes, la mise au point de textes d'élèves, permettent un apprentissage global par imprégnation. En outre, comme on l'a indiqué, le maître peut, à partir des erreurs, des lacunes des élèves, proposer des exercices de lecture, de grammaire ou de vocabulaire à dominante orthographique. Il paraît sage qu'il s'en tienne, pour ce travail systématique, aux mots et aux accords les plus fréquents. Enfin, il est indispensable que, le plus tôt possible, l'enfant dispose d'un dictionnaire, qu'il apprenne à l'utiliser et qu'il puisse y recourir dans toutes les activités scolaires." (9)

Si l'on considère l'enseignement de l'orthographe sous l'angle des activités sensorielles qu'il doit susciter, il semble qu'il faut faire appel, là aussi, à divers types de procédés. A ce propos, voici un extrait d'un ouvrage d'Eve Malmquist, auteur suédois, récemment publié en français:

---

(7) (8) L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours (1971). Paris: INRDP.

(9) Idem, page 43.

> . . . "Le support de l'audition dans l'acquisition de l'orthographe apparaît plus important pour les très jeunes enfants et pour les moins développés intellectuellement; les élèves plus mûrs et meilleurs lecteurs se reposent davantage sur les données visuelles. Par la suite, les méthodes recommandées aujourd'hui en vue de l'acquisition de l'orthographe comportent une combinaison de différents types d'activités perceptives." (10)

Eve Malmquist conseille de combiner apprentissage fortuit et systématique:

> "L'apprentissage fortuit de l'orthographe qui s'accomplit au cours de la lecture et de l'écriture doit être combiné avec des observations, des analyses, des tentatives de mémorisation plus systématiques et contrôlées." (11)

Vu l'état de la question, il nous semble opportun de présenter, dans ce numéro d'Etudes et documents, deux ouvrages préconisant la combinaison de procédés de l'enseignement direct ou systématique et de l'enseignement occasionnel. Même s'il s'avérait que l'apprentissage des listes de mots ou tout autre procédé de l'enseignement direct permet d'obtenir les meilleurs résultats sous certains aspects, il n'en demeure pas moins que le but principal de l'enseignement de l'orthographe consiste à amener l'élève à écrire correctement ce qu'il désire écrire.

L'auteur du premier ouvrage, J. Vial, professeur à l'Université de Caen, recommande d'intégrer la pédagogie de l'orthographe à celle du français. Il affirme notamment l'importance de l'utilisation du texte libre, de la création de réflexes assurant la mise en oeuvre des connaissances acquises, et d'une méthode expérimentale fondée sur l'observation.

Tout en réagissant contre une pédagogie de conditionnement, J. Guion, l'auteur du second ouvrage,accepte le recours, sur demande des enfants, à des exercices d'orthographe. Il insiste sur l'importance de découvrir le goût d'écrire et préconise une approche analytique ayant un objectif limité.

---

(10) Malmquist, Eve (1973). Les difficultés d'apprendre à lire. Traduction et adaptation: André Inizan. Paris: Librairie Armand Colin, page 287.

(11) Idem, page 287.

Les ouvrages sur la pédagogie de l'orthographe se différencient non seulement par le type de méthode ou de programme qu'ils conseillent mais aussi par l'analyse du système graphique à laquelle ils se réfèrent. C'est ainsi que J. Vial s'appuie explicitement sur certains travaux de R. Thimonnier qui a lui-même produit des ouvrages traitant de la pédagogie de l'orthographe.

Par contre J. Guion tire parti de l'analyse de C. Blanche-Benveniste et A. Chervel (12).Certains pédagogues s'inspirent de la grammaire transformationnelle, d'autres des études de G. Gak et de N. Catach, chercheur au C.N.R.S., d'autres enfin, des travaux de linguistes et phonéticiens tels que G. Guillaume, P. Imbs, E. Pichon, P. Fouché, etc.

Il serait à souhaiter que la série Etudes et documents permette de faire connaître les points de vue de ces auteurs, et d'autres encore, que nous n'avons pu mentionner dans cette brève introduction.

N. B.: Dans les résumés ci-joints, nous voulons rendre le plus fidèlement possible la pensée de l'auteur. Chaque texte sera suivi toutefois d'une brève conclusion renfermant éventuellement des commentaires sur l'ouvrage présenté ou l'une ou l'autre de ses parties.

---

(12) Voir la conclusion de ce document, page 102.

I. PROBLEMATIQUE DE L'ORTHOGRAPHE ET CONTRIBUTION A LA PEDAGOGIE DE LA LANGUE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: Pédagogie de l'orthographe française

Auteur: Jean Vial

Maison et année d'édition:

P.U.F., 1970

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 19

I. "LA PROBLEMATIQUE DE L'ORTHOGRAPHE" 19

1. "La problématique historique" 19

A. Distinction de l'écriture et de l'orthographe; but et complexité de cette dernière 19

B. L'évolution de l'orthographe 20

a. Le substrat roman 20

b. Du francien au français 21

c. Enrichissement et spécification de la langue écrite 21

d. Mise au point de l'orthographe actuelle 22

C. Les caractères de la langue et de l'orthographe françaises 23

D. Rapide tableau "d'une sociologie de l'orthographe" et état actuel de "la question orthographique" 23

2. "La problématique scientifique" 24

A. Les relations entre l'orthographe et la phonétique 24

B. Divers facteurs de la "construction orthographique" 25

a. L'écriture 25

b. La lecture 25

c. L'étymologie et la sémantique 26

C. Données psychologiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe 26

D. Les recherches scientifiques sur l'orthographe 28

a. La classification des fautes d'orthographe 28

b. Les tests d'orthographe 30

c. Les recherches en pédagogie de l'orthographe 31

TABLE DES MATIERES (Suite)

Pages

3. "La problématique pédagogique" 31

A. Les objectifs de l'enseignement de l'orthographe 31

B. Les procédés de l'enseignement traditionnel de l'orthographe . . . 32

a. La dictée 32

b. Les règles d'orthographe 33

c. L'amélioration des procédés traditionnels 34

II. RENOVATION DE LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE 35

1. Les enseignements connexes 35

A. La lecture et l'écriture 35

B. La grammaire et le vocabulaire 36

a. Le vocabulaire 36

b. Les apports grammaticaux 37

2. Les éléments d'une pédagogie logique et concrète de l'orthographe . . 37

A. "Les techniques opératoires" 37

B. Les ensembles et l'orthographe 39

a. Les "ensembles grammaticaux" 39

b. Les "ensembles lexiques" 40

C. "La méthode expérimentale" 41

D. L'orthographe courante 42

E. Le contrôle de l'orthographe 43

3. La dysorthographie 44

A. Dysgraphie et dysorthographie 44

B. Les causes et l'importance des dysorthographies 45

C. Le dépistage et la cure 45

III. CONCLUSION 47

I. PROBLEMATIQUE DE L'ORTHOGRAPHE ET CONTRIBUTION A LA PEDAGOGIE DE LA LANGUE

"De la praxis à la connaissance, telle est la méthode normale de l'éducation, spécialement en ses premières étapes."

Jacques Maritain,
Pour une philosophie de l'éducation,
page 160.

INTRODUCTION

La pédagogie de l'orthographe manque de cohérence, d'organisation, affirme J. Vial. Celui-ci tente donc de rationaliser cette pédagogie en se fondant sur un examen approfondi des aspects historiques, scientifiques et pédagogiques de l'orthographe. Cet examen occupe la première partie de l'ouvrage de J. Vial alors que l'essai de rationalisation en constitue la seconde.

L'essai de J. Vial fait ressortir les liens qui existent entre diverses disciplines appartenant soit aux mathématiques nouvelles, soit à la langue maternelle. Il contribue ainsi à l'élaboration d'une pédagogie générale de la langue.

Dans la présentation de ce livre, destinée surtout aux praticiens de l'enseignement, nous insisterons davantage sur les aspects strictement pédagogiques de l'acquisition de l'orthographe, tout en essayant de dégager l'essentiel des premières pages de cet ouvrage.

I. "LA PROBLEMATIQUE DE L'ORTHOGRAPHE"

1. "La problématique historique"

A. Distinction de l'écriture et de l'orthographe; but et complexité de cette dernière

L'orthographe doit représenter, sous forme graphique, des sons porteurs le plus souvent d'une signification.

L'importance de l'élément sémantique différencie, selon J. Vial, l'orthographe et l'écriture:

> "Dans le domaine de la grammaire, un système de constantes graphiques va permettre de caractériser morphologiquement et parfois phonétiquement des catégories de pensée (le genre, le nombre, le mode, le temps, la personne . . .); dans le domaine du vocabulaire, sans éliminer pour autant tous les cas de polysémies, un système de variables graphiques ayant une valeur phonétique semblable, sinon identique, autorisera la distinction entre des termes homophones de valeur sémantique différente." (1)

Par son contenu propre, l'orthographe constitue le résultat d'une combinaison engageant, en proportions diverses et variables, certains aspects de la linguistique – le graphisme, la phonétique et la sémantique. L'auteur tente d'analyser cette synthèse, d'en "démontrer le caractère institutionnel" (2) et d'indiquer comment son passé éclaire son état actuel.

B. L'évolution de l'orthographe

Comme la langue française résulte presqu'entièrement d'apports provenant, à divers moments, de sources variées, l'étude de son évolution s'avère nécessaire à quiconque veut la connaître à fond. Parlée pendant longtemps et de manières différentes par de nombreux groupements, marquée par certains facteurs spécifiques de notre système graphique, elle s'est forcément revêtue d'une orthographe complexe.

a. Le substrat roman

Devant l'invasion romaine, la langue celtique a presqu'entièrement disparu en Gaule. Cependant, la langue romane qui y fut parlée n'était pas celle que l'on écrivait à Rome; les divergences provenaient notamment d'un apprentissage exclusivement phonétique du latin vulgaire. L'écriture restait toutefois fidèle à la langue classique.

---

(1) Vial Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 9. (A moins d'indications contraires, les notes qui suivent se rapportent à cet ouvrage).

(2) Page 10.

Les invasions des "Barbares" influenceront le langage parlé lui-même; ceux-ci n'utiliseront que petit à petit la langue parlée en Gaule; ils en modifieront le vocabulaire, parfois la phonétique. La "lingua romana rustica" apparaît dès le VIe siècle dans les écrits politiques ou juridiques.

b. Du francien au français

Les premiers poèmes du francien voient le jour au Xe siècle. A partir de la fin du XIe siècle, la littérature et le théâtre se développent.

Certains rois facilitent l'expansion du dialecte de l'Ile-de-France, dont la transcription, qui s'aligne en général sur la prononciation, se débarasse de tout ce qui était disparu lors de la métamorphose du latin en français: les consonnes non prononcées sont éliminées, les x et les y disparaissent, etc. Les consonnes finales se prononcent et en général, toutes les lettres du mot; on écrit tout ce qu'on prononce en adaptant parfois l'écriture à la prononciation.

Cependant, des difficultés surgissent, découlant, par exemple, de l'évolution phonétique de certains mots dont la graphie est déja fixée, de l'insuffisance du vocabulaire, etc. De là, un recours au latin entraînant la création de mots nouveaux, l'adjonction de lettres étymologiques (par exemple, tens et cors deviennent corps et temps, à cause du latin tempus et corpus). Des erreurs étymologiques et des erreurs de copie – parfois voulues – ajouteront à la complexité de l'orthographe.

c. Enrichissement et spécification de la langue écrite

Le besoin de mots nouveaux incitait à adopter le vocabulaire latin; d'autre part, la transcription du langage parlé occasionnait des contractions de mots contribuant à accentuer le décalage par rapport au latin. Ces contractions en arrivèrent à multiplier les termes monosyllabiques, provoquant ainsi des risques de confusions sémantiques. D'autres confusions pouvaient provenir de la ressemblance de certains graphèmes. Ces carences amenèrent les copistes à recourir à l'emploi abusif de certaines lettres et à des substitutions.

Au milieu du XVIe siècle, le graphisme a pratiquement intégré ces nouveautés; vers la même époque, la cédille s'adoucit devant a, o, u, l'usage des accents se généralise; l'enrichissement de la langue, soit par dérivation, soit par composition, se poursuit.

Pendant que l'imprimerie fixe et généralise les formes, tout en permettant la diffusion de grammaires et de dictionnaires, la réglementation s'étend. De plus, en 1539, une ordonnance royale requiert de tous l'usage de la langue d'Etat.

d. Mise au point de l'orthographe actuelle

L'évolution – parfois contrariée – va dans le même sens que précédemment. La création de l'Académie française en 1635, l'influence de grands auteurs tels que Malherbe, Balzac, Vaugelas, l'expansion du langage de la cour contribuent notamment à accroître le caractère institutionnalisé et la codification de la langue.

A cause du développement des relations sociales et des sciences appliquées, le vocabulaire s'étend, particulièrement de 1620 à 1780. Un effort de simplification graphique se poursuit parallèlement,auquel l'Académie ne se refuse pas. Ses publications du dictionnaire thématique, en 1740 et en 1762, modifient environ 30% des mots. Les éditions de 1798 et 1878 sont plus conservatrices. "Seule celle de 1835 comporta un certain nombre de novations: d'une part, les Académiciens demandèrent que l'on écrivît ai le complexe oi quand il se prononçait é (avoit, monnoie . . .); d'autre part, ils firent rétablir la consonne terminale des substantifs en ant ou ent mis au pluriel: les enfants, les parents". (3)

Au XIXe siècle, le développement de la langue se continue, lié au contact avec l'Angleterre et aux progrès de la science. On procède alors à des emprunts à la langue grecque, à la formation de dérivés en "ation". L'évolution phonétique, plus lente, entraîne l'érosion d'e muets, restitue les consonnes finales des homonymes tels que cinq, sept, confond les voyelles é et è, etc. Au vingtième siècle, sans doute par souci de différenciation, la 8e édition du Dictionnaire de l'Académie introduit un "e" dans les adverbes en "aiment"; d'autre part, ce dictionnaire crée l'unité entre des mots de même famille, francise d'autres mots, régularise des accords, etc.

---

(3) Page 20.

C. **Les caractères de la langue et de l'orthographe françaises**

A la suite de son analyse historique, l'auteur dégage les caractères de la langue et de l'orthographe françaises. (4) En voici une brève énumération:

1– "Erosion phonétique". Disparition de certaines lettres et organisation du mot autour de "lettres fortes, signes du latin originel."

2– "Orthographe phonétique", à l'origine, mais qui s'éloigne progressivement de la langue parlée, à cause de l'évolution de celle-ci.

3– Recours à l'étymologie dans la création de mots nouveaux ou la rectification de l'orthographe.

4– Différenciation graphique des homonymes reposant parfois sur une étymologie erronée.

5– Simplification de l'écriture, qui amène la disparition des consonnes superflues.

6– Francisation de mots étrangers.

7– Création incessante du vocabulaire.

D. **Rapide tableau "d'une sociologie de l'orthographe française" (5) et état actuel de "la question orthographique" (6)**

L'auteur tente de "situer le problème de l'orthographe dans la société française contemporaine" (7) et d'analyser l'opinion des notables et des pédagogues en ce qui la concerne.

Il montre l'importance acquise par l'orthographe au siècle dernier et comment celle-ci est devenue "une institution". (8)

---

(4) Pages 21 et 22.

(5) Page 23.

(6) Page 28.

(7) Page 24.

(8) Page 26.

En examinant l'état actuel de la "question orthographique" l'auteur mentionne d'abord quelques-unes de ses difficultés: exception aux règles régissant la formation du féminin et du pluriel, accords de certains verbes et participes passés, complication du vocabulaire: lettres inutiles, redoublement de consonnes, etc.

La considération de ces difficultés permet de comprendre que des projets de réforme aient été proposés, projets dont J. Vial traite brièvement. (9)

2. "La problématique scientifique"

Une vraie réforme de la pédagogie de l'orthographe ne va pas sans "un effort spécifié de recherche et d'expression". (10) Il convient en effet d'exploiter les ressources des sciences qui touchent l'orthographe ou les facteurs liés à son apprentissage ainsi que les recherches concernant l'orthographe elle-même.

Avant d'aborder ces recherches, l'auteur étudie les relations entre l'orthographe et la phonétique, puis les facteurs lexiques, graphiques, étymologiques et sémantiques de "la construction orthographique", (11) ainsi que les données psychologiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe.

A. Les relations entre l'orthographe et la phonétique

L'étude de l'orthographe ne peut que profiter d'une analyse rationnelle de la langue. Comme l'orthographe doit traduire en graphie "des sons apparemment définis et significatifs," (12) il est utile de connaître aussi bien que possible l'évolution phonétique de la langue, car celle-ci ne s'est pas accomplie arbitrairement.

L'auteur souligne l'écart qui existe entre certaines phonies et certaines graphies, et le rétablissement de la prononciation de certaines lettres, à compter du XVIIIe siècle. Il montre l'importance de faire établir par l'enfant un tableau des correspondances phono-graphiques.

---

(9) Pages 31 à 41 inclusivement.

(10) Page 42.

(11) Page 46.

(12) Page 44.

"Il n'est pas indifférent pour l'enseignant, note l'auteur, de connaître le résultat de l'enquête du Pr Martinet sur la manière dont de jeunes parisiennes distinguent pâte et patte: ainsi pourra-t-il fonder des acquisitions orthographiques sur une amélioration de l'élocution, de l'accentuation, de l'articulation; ainsi devra-t-il s'efforcer de bien prononcer (...) – sans verser pour autant dans l'excès des liaisons à la Topaze." (13)

B. Divers facteurs de la "construction orthographique"

a. L'écriture

L'écriture et l'orthographe ont entre elles des rapports si étroits que l'on ne peut distinguer parfois les fautes d'orthographe et celles d'écriture; les confusions sont fréquentes, en particulier, entre les consonnes dont les graphies ou les signes imprimés se ressemblent. L'importance de l'écriture se manifeste, notamment, en pédagogie curative.

Il ne faut pas oublier que l'apprentissage de l'écriture "doit aboutir à une parfaite automatisation des gestes à partir des sons, donc à une pleine disponibilité de l'esprit pour la réflexion orthographique ou sémantique." (14)

b. La lecture

La lecture ramène à la phonétique; toutefois le maître ne devra pas omettre d'insister sur ses rapports avec l'écriture. L'auteur indique dans quels cas telle ou telle graphie représente tel ou tel son ou vice versa.

Une réflexion sur ce point fait ressortir une "relative rationalité d'emploi (...), de cohérence de la liaison phonies-graphies". (15) Cependant, la prise de conscience de cette rationalité "ne vaut que si elle est traduite par de nombreux exercices". (16)

Mais l'essentiel demeurera l'apprentissage proprement dit de la lecture, lequel doit amener l'enfant à bien articuler ce qu'il lit et à respecter le rythme et l'intonation de la phrase.

---

(13) Pages 45 et 46.
(14) Page 47.
(15) (16) Page 49.

c. L'étymologie et la sémantique

Au delà des relations entre phonies et graphies, l'étymologie et la sémantique peuvent grandement éclairer l'orthographe. En effet, c'est "le contenu d'idées qui fonde l'existence de familles d'ensembles ou la similitude s'étend le plus souvent à la graphie, par identité du radical," (17) Une analyse tenant compte de l'étymologie et de la sémantique ne devrait pas oublier cependant que certains mots sont d'origine populaire, d'autres, d'origine savante et que les premiers s'alignent aisément – et plus facilement que les seconds – sur les règles de l'orthographe grammaticale.

Selon l'auteur, l'orthographe trouve dans l'étymologie une caution, car celle-ci a contribué à la définir.

> "Nous savons, écrit-il, que l'écriture française peut transcrire différemment un même son – et réciproquement; il est donc souhaitable que le recours à l'étymologie permette de lever cette ambiguïté; le fait est assez général pour légitimer l'insertion dans le premier cycle du second degré, d'une initiation à la langue latine". (18)

Le rôle de la différenciation sémantique apparaît particulièrement dans les cas d'homonymie que les marques du genre ne différenciaient pas suffisamment. L'auteur décrit les formes de différenciation graphique et conclut que la "langue française a donné le pas à la compréhension," tout en restant le plus près possible de la prononciation habituelle et de l'orthographe antérieure. "Il convient au pédagogue, ajoute-t-il, d'être sensible à l'importance de ce mouvement de portée à la fois historique et scientifique". (19)

C. Données psychologiques relatives à l'enseignement et à l'apprentissage de l'orthographe

Puisqu'il faut éclairer non seulement "l'objet de la pédagogie" mais aussi "le sujet," (20) J. Vial essaie de voir quelles sont, sur le plan psychologique, les conditions de succès orthographiques constants.

---

(17) Page 50.
(18) Page 52.
(19) Page 54.
(20) Page 55.

Les voici brièvement:

1– Une attitude psychologique adéquate chez les adultes. "Si une certaine rigueur dans l'ordre des exigences peut paralyser l'enfant, l'indifférence des adultes et leur mépris pour l'orthographe auront des conséquences non moins fâcheuses." (21)

2– L'engagement de l'élève:

Pour l'obtenir, on devrait:

a) Tenir compte de la psychologie des profondeurs et de la connotation affective de l'orthographe chez l'enfant.

b) Susciter l'intérêt et "utiliser toute l'attention, l'acuité, la sûreté sensorielles" (22).

c) Exploiter toutes les ressources de l'intelligence:

> . . . "l'orthographe (...) requiert généralement un effort mental considérable, au niveau des analyses différentes, pour aboutir finalement à la synthèse graphique, unique. Du simple transfert mnémonique au raisonnement parfois subtil, de l'application presque mécanique d'un souvenir familier ou d'une analogie à la mise en oeuvre d'une règle savante, toutes les formules se découvrent." (23)

d) Tenir compte du degré de maturation de l'élève. Même si la psychopédagogie ne peut encore nous indiquer des seuils, "l'analyse de la nature "des fautes" peut dégager, en confrontant âges et erreurs, des zones d'annexion impossible, voire des axes de cheminement impraticables." (24)

---

(21) Page 55.
(22) Page 57.
(23) Page 59.
(24) Page 60.

L'auteur énumère quelques données concernant les progressions les mieux établies et esquisse un rapide tableau qui montre les rapports de leur évolution – illustrée par un exemple précis – avec la psychologie de Jean Piaget.

D. Les recherches scientifiques sur l'orthographe

La plupart des recherches en matière d'orthographe ont pour objet la classification des erreurs; plusieurs d'entre elles tendent à l'élaboration de tests d'orthographe. Cependant "celles qui concernent la pédagogie elle-même ne constituent qu'une part modeste des travaux d'objet orthographique". (25)

a. La classification des fautes d'orthographe

Il importe de considérer les points suivants:

1– La sélection et l'administration des épreuves

Pour connaître dans leur ensemble les capacités orthographiques, le moyen le plus efficace serait la dictée traditionnelle. Mais, pour jauger le rendement usuel en matière d'orthographe, il semble plus opportun de recourir à des textes rédigés spontanément (rédaction, correspondance).

Le plus souvent, les chercheurs dictent des textes, "seul moyen, commente l'auteur, d'opérer une correction, une classification et une exploitation rationnelles": il s'agit soit de textes suivis, soit de dictées de mots, soit d'auto-dictées. (26)

2– La correction

Pour corriger les dictées de mots, on peut recourir à un classement établi en fonction de l'ordre alphabétique et de la fréquence des graphies correctes. Dans l'une des recherches mentionnées par J. Vial, on "a constitué 6 séries, selon que la graphie du mot était retenue par plus de 90%, 80%, 70%, 60%, 50%, moins de 50% des élèves." (27)

---

(25) Page 78.

(26) (27) Page 64.

La correction des textes suivis se fera à l'aide d'une grille. Dans une première phase, certains chercheurs ne considèrent la grille "que comme une hypothèse de travail nécessairement modifiée, rationalisée après une analyse scientifique: la réalisation d'une grille logique, constitue alors l'un des objets de la recherche." (28)

L'auteur énonce sommairement les fautes distinguées par certaines grilles: fautes lexicales, grammaticales, morphologiques, omissions, substitutions, inversions, etc.

Certaines recherches étudient les causes des fautes d'orthographe. Ainsi,

> . . . "M. A. Rougeaux, inspecteur départemental de l'Enseignement primaire, ne trouve en fin de scolarisation primaire que moins de 1,5% de fautes d'audition et 5% de fautes de compréhension; il y aurait 40% de fautes d'inattention, le reste étant considéré comme fautes d'ignorance; l'inattention serait responsable de 70% des erreurs relevées dans d'autres exercices que la dictée." (29)

3– Les résultats

Mieux que les examens traditionnels, les différentes recherches ont permis tout d'abord de distinguer plusieurs façons erronées d'écrire un même mot, ou de pondérer les erreurs; on a pu ensuite établir des relations entre les erreurs et les types d'erreurs; "enfin, une notion de relativité s'est dégagée lorsque, comme P. Bovet l'a conseillé, on a confronté en pourcentage le nombre d'erreurs au nombre de mots exacts ou de mots employés". (30)

L'auteur formule de brèves remarques concernant les catégories d'erreurs et leur rapport avec l'âge, le sexe et le milieu socio-culturel. Il signale notamment que selon M. A. Rougeaux, les filles réussissent mieux que les garçons, surtout au cours moyen 2e année; ces derniers seraient très déficients pour la conjugaison, en particulier.

---

(28) Page 64.
(29) Page 67.
(30) Page 69.

En ce qui concerne l'évolution génétique, J. Vial décrit sommairement les résultats d'études menées à Caen, à Morlanwelz, à Grenoble, etc. Il rapporte par exemple quelques conclusions d'une recherche faite à Brest indiquant que les élèves âgés de 16 ans, qui terminent leur scolarité ou auxquels on cesse d'enseigner la grammaire ne maîtrisent pas tous l'orthographe de règles. En cinq années et plus d'études au niveau secondaire, les élèves feraient, toutes proportions gardées, plus de fautes qu'à leur sortie de l'école primaire. (31)

L'influence du milieu culturel joue, selon Andrey et Mirc, sur l'emploi du vocabulaire, particulièrement au C. E. 2; cependant des résultats obtenus dans des classes plus avancées montreraient que le langage écrit dépend plus de l'ensemble du milieu culturel et particulièrement de l'influence scolaire que de la famille. (32)

b. Les tests d'orthographe

Plusieurs recherches, y compris celles qui viennent d'être mentionnées, ont tendu à l'élaboration d'épreuves étalonnées. L'auteur distingue diverses catégories de batteries: (33)

1– Les batteries de pronostics, parmi lesquelles on peut trouver par exemple celle qui a été créée au Centre de Recherches psychologiques de Lauzanne, auprès d'enfants de onze à douze ans, par le professeur Stammelbach.

2– Les batteries de dépistage, par exemple, le test de Prudhommeau (C. E. 2 à C. M. 2), le test R. U. P. (règles, usage, phonétique) et les trois tests parallèles d'orthographe d'usage, étalonnés de 6 à 13 ans par la Société A. Binet.

3– Les batteries de contrôle, qui "se présentent en séries parallèles, aussi semblables qu'il se peut pour assurer la corrélation, sans pour autant verser dans une identité qui entraînerait un apprentissage faussant la comparaison". (34) (v. g. batteries établies par G. Goosens, barèmes d'orthographe de Manouvrier)

---

(31) (32) Page 75.

(33) Page 76.

(34) Page 77.

c. Les recherches en pédagogie de l'orthographe

Dans l'ensemble des recherches sur l'orthographe, celles qui concernent la pédagogie ne constituent qu'une modeste part. A l'Institut Pédagogique National, pour la période 1967 – 1971, il n'est fait état que d'une seule recherche; celle-ci était animée par M. Ters au moment où l'auteur écrivait son ouvrage.

Ce dernier mentionne également une recherche sur l'enseignement programmé de l'accord du participe passé, ainsi qu'un autre travail effectué sous la direction de M. M. Hotyat et Fostier et concernant "un réapprentissage programmé de l'orthographe grammaticale à l'entrée dans l'enseignement post-primaire". (35) Des comptes rendus de ces deux travaux ont été présentés lors du Congrès de l'Association internationale de pédagogie expérimentale de Morlanwelz, en 1965.

L'auteur signale que les méthodes de recherche utilisées dans ces deux études "ne diffèrent guère de celles que l'on peut proposer à la pédagogie journalière" (36) il annonce donc son intention de préciser au niveau de celle-ci les procédures appliquées.

3. "La problématique pédagogique"

A. Les objectifs de l'enseignement de l'orthographe

Comment la pédagogie de l'orthographe définit-elle concrètement ses objectifs? Selon l'auteur, qui a procédé à une étude des instructions et programmes officiels ainsi que des manuels spécialisés et articles de revues pédagogiques, les objectifs de l'apprentissage de l'orthographe consisteraient au mieux, à

> ... "écrire correctement tous les mots du vocabulaire généralement pratiqué au niveau d'âge considéré, d'appliquer sans hésitation abusive les règles grammaticales déjà étudiées. A quoi devraient s'ajouter un intérêt pour les problèmes orthographiques eux-mêmes, le désir d'annexer graphiquement les mots nouveaux, d'expliquer l'orthographe de certains termes, les accords apparemment surprenants de certains ensembles grammaticaux." (37)

---

(35) (36) Page 79.
(37) Pages 80 et 81.

La pratique pédagogique sera influencée par la façon de définir les objectifs, précise l'auteur. Celui-ci présente donc brièvement les résultats de son analyse des documents mentionnés ci-dessus.

Les manuels orthographiques "n'échappent pas à l'optique des Instructions. Etant entendu que l'on ne parle pas de programmes, les auteurs sont livrés à une tâche difficile." (38)

Les recherches ne sont pas assez avancées pour qu'on puisse établir une véritable programmation en matière de vocabulaire et de grammaire. Et la plupart des manuels scolaires touchant l'orthographe "s'en tiennent aux formules traditionnelles d'apprentissage" (39) même lorsqu'on s'efforce de rénover la grammaire et de choisir des textes plus accessibles aux enfants.

On pourrait croire que les journaux scolaires seraient plus novateurs, puisqu'on doit y établir une progression et y convaincre le maître de la valeur de la méthode proposée. Cependant, leurs auteurs "n'ont pas davantage rompu avec les procédures traditionnelles que ne l'avaient fait les rédacteurs des Instructions officielles." (40)

B. Les procédés de l'enseignement traditionnel de l'orthographe

a. La dictée

Chez les maîtres, même novateurs, l'exercice de dictée, quoique modifié, demeure fondamental. L'auteur énonce certains avantages et inconvénients de ce procédé.

Voici en quels termes il fait l'éloge de la dictée:

> . . . "Tout d'abord, elle aide l'enseignement du français par un contact d'imprégnation avec des textes littéraires. Elle apporte un contingent de mots nouveaux, ce qui permet l'enrichissement et la fixation du vocabulaire. Elle le fait dans le cadre de phrases, d'ensembles grammaticaux, ce qui autorise la réflexion et l'application. Elle

---

(38) (39) Page 84.

(40) Page 85.

> crée, entretient, affine l'attention orthographique, rompt avec l'emballement graphique, contribue donc à la maîtrise corporelle et mentale de l'enfant. Elle suscite le respect de la consigne dictée. Elle le fait avec la part de solennité et du hasard que la vie offre à ses heures, que l'examen impose de toute façon, la dictée étant l'exercice de contrôle orthographique optimal." (41)

La dictée a toutefois été l'objet de critiques nombreuses. Elle susciterait fatigue et angoisse. Le mode de correction qui y est pratiqué ferait grandir les traumatismes qu'elle peut engendrer.

La correction de la dictée entraîne en effet un dénombrement des "fautes". "Déjà, souligne l'auteur, le mot "fautes" est à retenir; il est malencontreux car il impose à l'enfant un sentiment de culpabilité; il est fâcheux, car tous les travaux de la psychologie contemporaine prouvent que l'éloge est plus créateur que la réprimande . . . " (42)

Entre autres inconvénients, mentionnons la multiplicité et la diversité des difficultés que comporte la dictée ainsi que l'artificialité de ses barèmes de corrections.

b. Les règles d'orthographe

Sans abandonner complètement la dictée, certains maîtres ont fondé sur l'enseignement des règles, l'essentiel de leur pédagogie de l'orthographe.

Il semble évident que l'orthographe grammaticale répond à des constantes "qu'une pédagogie systématique peut enregistrer distinctement" (43) et utiliser à bon escient; mais encore faut-il que l'enfant ait atteint l'âge où sont possibles les "transferts du général au particulier." (44)

La règle doit être un instrument sûr et pratique. On a souvent fait le procès "de règles artificielles, ineptes à l'occasion" (45) au sein desquelles il est parfois difficile de discerner l'exception.

---

(41) Pages 85 et 86.
(42) Page 86.
(43) Page 88.
(44) (45) Page 89.

Et il ne faut pas oublier que l'enfant peut savoir la règle mais être incapable de l'appliquer au moment opportun.

c. L'amélioration des procédés traditionnels

Certains maîtres ont tenté d'améliorer la dictée et de faciliter l'apprentissage des règles d'orthographe.

Ils proposent notamment de choisir un texte de bonne qualité littéraire et qui ne renferme que l'une des difficultés prévues par la répartition annuelle, tout en permettant la revision de la matière déjà étudiée. Ils reconnaissent l'importance de la motivation et d'une bonne préparation: celle-ci exigerait, en particulier, que l'on fasse voir, lire et copier le texte, qui aurait d'abord été prononcé correctement. Les élèves pourraient consulter éventuellement un catalogue de règles orthographiques ou un dictionnaire grammatical.

Le texte sera dicté avec naturel; les liaisons respecteront les structures grammaticales; on s'attachera à dégager les idées principales. "Certains instituteurs acceptent que, pendant la dictée, les élèves puissent recourir aux documents (fichiers, dictionnaires) et découvrir ainsi la graphie correcte"; il s'agit là d'une "formule particulièrement efficace." (46)

La correction devrait suivre de près la dictée elle-même. "Il peut (. . .) être admis que, si la correction s'étend à toutes les erreurs, les sanctions ne concernent que les "fautes" entrant dans les catégories déjà systématiquement étudiées." (47)

Certains maîtres ne font que souligner les erreurs, et laissent à l'élève le soin d'écrire correctement les mots dont la graphie est erronée.

En ce qui concerne l'apprentissage des règles, les novateurs ont voulu associer les enfants à la découverte; ils ont mieux établi la progression à suivre et ont fait énoncer les graphies correctes plutôt que les fautes possibles. Les contrôles ont été plus systématiques et l'on a davantage combiné l'apprentissage des règles et la dictée.

---

(46) Pages 91 et 92.

(47) Page 92.

Au terme de son étude sur l'amélioration des procédés traditionnels, l'auteur conclut que s'impose l'élaboration d'une pédagogie nouvelle, "appuyée sur les derniers enseignements des sciences de la linguistique et de l'éducation, sur les multiples apports des disciplines scolaires, sur les plus sûres recherches en matière de pédagogie de l'orthographe"; (48) la deuxième partie de son ouvrage présentera donc les principes et les éléments de cette nouvelle pédagogie.

II. RENOVATION DE LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

Selon J. Vial, l'enseignement de l'orthographe doit s'intégrer à celui des autres disciplines appartenant à la langue maternelle. C'est pourquoi il aborde, nous semble-t-il, la pédagogie de l'orthographe en traitant tout d'abord des enseignements qui lui sont connexes.

1. Les enseignements connexes

A. La lecture et l'écriture

"Nul ne peut orthographier s'il ne sait lire et écrire" (49) rappelle Jean Vial. A un niveau peu élevé, pour écrire par exemple: "Je cherche une salade" une connaissance élémentaire de l'écriture et de la lecture permet d'assurer une orthographe correcte. Cependant, "dès que la pensée s'enrichit, l'orthographe se complique." (50) Et si l'enfant doit appliquer toute son attention à dessiner les lettres, il ne pourra se livrer à la réflexion alors nécessaire pour orthographier correctement.

En ce qui concerne la lecture, l'auteur note que la sûreté de son apprentissage dépend de la perfection de l'intonation et de l'articulation, elles-mêmes liées à la récitation et au chant. Il insiste sur l'importance d'une calligraphie correcte, des exercices d'élocution et de rythme, des exercices portant sur les liaisons, sur la façon de détacher les mots, les syllabes, les ensembles grammaticaux.

> . . . "Pédagogiquement, la règle d'or en matière d'orthographe pourrait être la suivante: les 3/4 du succès reposent sur la parfaite articulation des mots, sur le parfait apprentissage de la lecture et de l'écriture, celle-ci allant peut-être en premier." (51)

---

(48) Page 93.

(49) (50) Page 96.

(51) Page 100.

Soulignons que, selon J. Vial, seul sait lire celui qui maîtrise "les mécanismes de la lecture" assez "pour avoir l'esprit entièrement disponible pour les réflexions thématiques, les levées d'idées, à tout le moins d'images, qui redonnent vie et sens au message porté." (52) Parallèlement, seul sait écrire celui qui possède les mécanismes sous-jacents à l'écriture suffisamment "pour avoir l'esprit entièrement disponible pour les réflexions qui concernent le style ou l'orthographe." (53)

B. La grammaire et le vocabulaire

Un enseignement rationnel de l'orthographe saura coordonner l'apprentissage du vocabulaire et celui de la grammaire; il devra tenir compte cependant, eu égard au but poursuivi, de certains traits différenciant ces deux matières.

a. Le vocabulaire

Le degré de familiarité ou de fréquence d'un mot n'est pas lié chez l'enfant à son degré de difficulté sur le plan orthographique. "Très souvent, ce sont les mots les plus employés qui sont les plus difficiles à écrire", (54) par exemple, les conjugaisons de verbes fréquents, les noms ou adjectifs habituels.

Un manuel de lecture et d'écriture devrait partir des mots les plus faciles à lire et à écrire. "Mais, en orthographe, il faut donner plus d'importance encore au sens lui-même, singulièrement lorsque le temps des automatismes est dépassé." (55)

L'enfant devra apprendre à écrire correctement les mots qu'il emploie et à en saisir le sens précis, ce qu'assurera l'exploitation du texte libre. D'autre part, il devra étendre son lexique; de là, l'importance de la lecture individuelle, de l'utilisation des dictionnaires, de la fréquentation de la bibliothèque, etc.

Le carnet de vocabulaire sera aussi d'une grande utilité. On pourra y inscrire sous diverses catégories les mots glanés au cours d'activités scolaires, ceux qui auront été découverts au cours d'exercices spécifiques, etc.

---

(52) (53) Page 100.

(54) Pages 101 et 102.

(55) Page 102.

b. **Les apports grammaticaux**

L'auteur n'accepte pas la condamnation formulée à l'égard de la grammaire par certains pédagogues . . . Il pense plutôt "avec A. Dauzat, que,s'il y a crise orthographique, elle est en partie imputable à "la suppression de l'enseignement systématique de la grammaire". (...) Ce qui est condamnable, c'est l'inefficacité de l'enseignement grammatical, non son principe," (56) ajoute-t-il cependant. Et l'auteur de souligner les difficultés relatives de certaines notions et le rôle possible de l'âge des enfants dans la compréhension de ces dernières.

2. **Les éléments d'une pédagogie logique et concrète de l'orthographe**

L'apprentissage de l'orthographe ne va pas sans une réflexion spécifique sur ce sujet, réflexion dont l'importance sera minimisée par l'acquisition d'automatismes graphiques et lexiques et par les apports de la grammaire et du vocabulaire. "Nous croyons, déclare J. Vial, aux vertus d'un enseignement orthographique de portée intrinsèque, appuyé sur des recherches d'esprit scientifique." (57)

Il importe en premier lieu de susciter chez l'enfant un intérêt pour cet enseignement, intérêt qui provoquera l'attention.

S'appuyant sur l'exploitation d'un capital acquis antérieurement (relations phonies-graphies, mots, structures, etc.), une pédagogie efficace de l'orthographe se fonde, "à un certain niveau de maturation enfantine", (58) sur l'exercice.

A. **"Les techniques opératoires"**

En vue de faire disparaître une opposition abusive, l'auteur tente d'établir un parallèle entre la pédagogie de l'orthographe et l'enseignement des mathématiques. L'enfant devrait, grâce à des expériences diverses, reconstruire en quelque sorte l'orthographe française.

---

(56) Page 104.

(57) Page 107.

(58) Page 109.

Par des "opérations de même valeur que celles entraînées par le travail sur le matériel mathématique Diénès" (59) – manipulations et désarticulations de mots, combinaisons de lettres, de syllabes, dérivations ou compositions, etc. – l'élève en arrivera à dégager des structures fondamentales, à isoler les différents radicaux, affixes et suffixes, les indications de genre et de nombre, etc. Par exemple, en travaillant avec le mot "terre", il pourra former le mot "terrain" et dégager par comparaison le radical de ces deux mots. Se livrant ensuite à des exercices de dérivation et de composition, il formera par exemple les mots "souterrain", "enterrement", etc.

L'élève peut constituer un carnet de radicaux et un carnet de suffixes divers, et s'amuser à combiner les uns et les autres, tout en se reportant au dictionnaire pour faire la part du réel et de l'imaginaire.

L'essentiel de ces exercices consiste dans la saisie de la similitude phonétique, graphique et sémantique de certains radicaux et dans l'apprentissage de la valeur des variables.

Les exercices sur les syllabes revêtent, en ce qui concerne l'apprentissage de l'orthographe, une importance évidente. Ils permettent notamment de dégager des règles générales. Voici, à titre d'exemple, l'une d'entre elles, mise en lumière par le professeur R. Thimonnier: "le e accentué (ouvert ou fermé) ne porte un accent réel que s'il se trouve placé à la fin de la syllabe" (60). Ainsi le mot "effet" ne comporte aucun accent, puisqu'aucun de ses deux "e" n'est situé à la fin d'une syllabe.

L'auteur formule un certain nombre de règles relatives à la prononciation et à l'orthographe de syllabes formées de diverses consonnes et voyelles, dans divers contextes. Il examine en particulier le doublement des consonnes ou la spécification de celles-ci en vue d'éviter des confusions possibles. Il remarque par exemple, qu'en général avec "i" et "u" le doublement de la consonne entre voyelles est inusité, et fréquent, au contraire avec les voyelles a, e, o.

J. Vial ne manque pas de souligner que, du point de vue pédagogique, l'intérêt le plus vif ne réside pas dans l'apprentissage des règles, mais plutôt

---

(59) Page 110.

(60) Page 112.

> . . . "dans le travail de recherche assumé par les élèves eux-mêmes, par la curiosité entretenue à propos des mots, des sons, des graphies, par ce jeu opératoire, manipulatoire, sur le fonds même de la langue, à la fois vu et pensé, parlé et entendu, écrit et lu. Donner le goût pour les problèmes posés par le français, son étoffe et sa façon, donner les moyens et l'habitude de l'attention au détail d'ailleurs significatif et intéressant, voilà qui s'insère dans une pédagogie globale d'où le fait orthographique n'est pas congédié, voilà qui complète une pédagogie globale". . . (61)

B. Les ensembles et l'orthographe

Une pédagogie qui fait appel aux règles orthographiques se fonde au moins implicitement sur la notion d'ensembles orthographiques. La formulation d'une règle d'orthographe devrait être précédée d'une reconstruction permettant de dégager les traits communs de l'ensemble qu'elle concerne.

L'auteur distingue deux grandes catégories d'ensembles: les ensembles d'ordre grammatical et les ensembles d'ordre lexical.

a. Les "ensembles grammaticaux"

"En fait, chaque règle grammaticale concerne un ensemble, un groupe de mots relativement semblables, insérés dans une situation analogue ou astreints à une fonction de même nature." (62)

L'auteur met en évidence deux grands ensembles grammaticaux: celui des mots variables et celui des mots invariables.

Les mots invariables

Il importe de prendre conscience tout d'abord de "la nature des mots invariables". (63) L'ensemble qu'ils forment intègre des mots-outils dont l'orthographe est souvent difficile. Certains constituent l'aboutissement d'une évolution qui peut avoir modifié l'orthographe et le sens originels.

---

(61) (62) Page 116.

(63) Page 117.

Les notions de variabilité et d'invariabilité ne manquent pas de cohérence; on pourra les dégager expérimentalement en s'appuyant sur des exemples qui feront ressortir le principe suivant:

> "Si un mot peut prendre la marque (phonétiquement mieux perceptible) du féminin, il peut prendre, éventuellement, la marque du pluriel – la formule contraire (non accord généralisé) étant non moins fondée". (64)

Les mots variables

L'élève devrait s'intéresser à subdiviser les mots variables en fonction du genre, du nombre, de la nature grammaticale.

L'auteur formule certaines règles et restrictions relatives à ces divers ensembles, particulièrement en ce qui concerne les participes et les terminaisons des verbes; il présente des exemples et donne des indications d'ordre méthodologique.

b. Les ensembles lexiques

Comme la notion d'ensembles lexiques semble particulièrement originale, il nous paraît opportun d'en dégager les principales subdivisions:

– Les noms concrets et les noms abstraits

On devrait amener les élèves à distinguer assez vite le concret et l'abstrait. Seul le concret est directement perceptible. En ce qui concerne les noms concrets "le signe du féminin (la au singulier) entraîne la marque du féminin (e)", (65) grosso modo. On écrit par exemple la capitale, le bal, la fiole, le bol, etc. Il existe cependant des exceptions que l'auteur présente sommairement.

– Les "ensembles sémantico-graphiques" dont les éléments sont caractérisés par "une relative communauté de sens". (66)

---

(64) Page 117.

(65) Page 123.

(66) Page 124.

- Les "ensembles thématiques". Il s'agit d' "ensembles de catégories de mots, séries de verbe en oyer, séries d'adjectifs en eux (à l'exception de bleu) d'adverbes en ment." (67) On peut joindre à ces séries, des mots se terminant par un même suffixe (ier, ien, etc.) et désignant des catégories d'êtres et de choses.

- Les "ensembles patronymiques" (68) ou ensembles de mots dérivés d'un mot-souche (du mot terre, par exemple).

- Les "ensembles spécifiquement phonétiques ou graphiques": (69) homophonies et homographies dont les équivoques tendent à disparaître par suite de l'évolution de la langue.

- Les "ensembles étymologiques (. . .) où l'analogie ne repose que sur une communauté suffixale". (70)

- Les "intersections d'ensembles". (71) On peut discerner par analyse, les traits communs à plusieurs mots. Parfois, on peut dégager plus d'un trait au sein d'un même mot, ce qui permet d'intégrer celui-ci dans plusieurs ensembles.

C. "La méthode expérimentale"

L'existence d'ensembles orthographiques homogènes permet de recourir à une méthode inductive, qui, pour être efficace, exigera "une attention soutenue, une observation perspicace à travers une masse de documents, selon un plan de recherche simple, les résultats de la recherche étant progressivement consignés, condensés, codifiés". (72)

a. L'attention et l'observation. L'attention nécessaire ici ne diffère pas de celle qui est requise dans les divers exercices scolaires. Mais en ce qui a trait à l'orthographe, l'observation doit porter tantôt sur une structure, tantôt sur un détail porteur d'une information.

---

(67) Page 124.
(68) (69) Page 125.
(70) Page 126.
(71) Pages 127 et 128.
(72) Page 129.

b. Les recherches orthographiques supposent la consultation de documents tels que des livres, des dictionnaires, des carnets-répertoires, etc. On peut accrocher au mur des fichiers, identifiés chacun par une lettre, installer une boîte dans laquelle les enfants déposeront les "mots difficiles", etc.

c. L'auteur suggère "de recourir au travail en équipe pour trouver, par exemple, la marque du pluriel des noms en au, ou les terminaisons verbales entraînées par un je sujet . . . " Chaque élève, ayant reçu les consignes de son chef d'équipe et disposant d'un ensemble de documents, inscrit sur une fiche les exemples correspondants aux consignes en cause; par exemple, en ce qui concerne les terminaisons verbales, il soulignera le sujet et les terminaisons des groupes verbaux qu'il a recopiés: je porte, je sors, je lis. On rassemblera ensuite les fiches, on les vérifiera et l'on s'emploiera en équipe "à découvrir les constantes parmi les variables." (73) Le maître vérifiera les réponses et les complétera s'il y a lieu; celui-ci, par ses interventions discrètes, soutient et oriente d'ailleurs au besoin les travaux des élèves.

D. L'orthographe courante

Lorsque l'enfant rédige un texte, il ne faut pas lui demander d'intégrer l'analyse orthographique aux activités d'invention. La correction de l'orthographe se fera, d'une manière générale, après la rédaction.

A "l'orthographe ajoutée du texte libre," "à l'orthographe réfléchie de la dictée," "doit s'ajouter l'orthographe expédiée qui assure au train de la plume les orthodoxies nécessaires à une correspondance ou à un rapport." (74) Chacun devrait apprendre à l'école l'orthographe courante.

a. Dégager les règles. Sans minimiser le "rôle révélateur du concret dans la phase expérimentale" l'auteur souligne "l'obligation de se détacher, dès qu'il se peut, d'un exemple qui interdit finalement, par sa densité suggestive, toute possibilité de transfert." La règle sera dégagée, formulée en peu de mots et par écrit. La transcription graphique s'en tiendra, "d'une part, au mot-signal ou déterminant et, d'autre part, à la marque ainsi déterminée (. . .) Les exceptions ne figureront qu'en petits caractères. Ainsi:

A ⟶ X

les landaus" (75)

---

(73) Pages 130 et 131.
(74) Page 133.
(75) Pages 133 et 134.

L'auteur recommande la confection d'un fichier personnel dont les éléments se compléteront, s'ordonneront peu à peu.

b. Mémoriser les règles. Tout sera mis en oeuvre pour créer chez l'élève un système de réflexes déclanchant, dès l'apparition du stimulus, la réponse graphique désirable. On exploitera des exercices intensifs d'enracinement, assortis de révisions. On pourra utiliser des jeux de cartons, recourir à un alphabet phonomimique, etc.

c. Evoquer au besoin la règle qui convient. Tous les praticiens conviennent que l'application de la règle est plus difficile que son apprentissage. Les activités antérieures: découverte, expression, formulation, acquisition de réflexes doivent contribuer à faciliter l'évocation. Les montages nécessaires ici seraient du même ordre que ceux qui sont sous-jacents à l'apprentissage de la table de multiplication.

d. Opérer mentalement des mutations rapides: "L'enfant doit être entraîné à respecter un cadre de phrase et à remplacer le mot difficile (. . .): cohérence du mot, altérée par une liaison, rétablie par un changement de nombre; pluriel équivoque de ces ou ses, éclairé par le singulier ce ou sa", etc. (76)

E. Le contrôle de l'orthographe

a. Les tests de contrôle

Même s'il n'insiste pas sur les tests destinés à cerner les capacités orthographiques des élèves, l'auteur ne nie pas pour autant leur importance: "Aucune épreuve orthographique d'examen ne peut être valide si elle n'est pas étalonnée par rapport aux connaissances moyennes d'une classe d'âge, confrontées à une catégorie de difficultés significatives." (77)

L'auteur souhaite que l'on tienne compte de l'orthographe dans toutes les épreuves écrites des examens. Il rappelle "la valeur de la dictée" (78) ainsi que les conditions à observer lors de son administration et de sa correction.

---

(76) Page 137.
(77) Page 138.
(78) Page 139.

b. "Les contrôles-enregistrements" (79)

Si l'apprentissage est conduit correctement, l'enfant effectuera sans difficulté les exercices de contrôle qui en sont inséparables. Le succès qu'il obtient l'encouragera; d'autre part, le rappel et l'application de la notion acquise feront prendre l'habitude de l'utiliser promptement.

La correction devrait revêtir un "caractère personnel et immédiat". (80) "De toute façon, il vaut mieux que l'enfant écrive de premier jet des graphies exactes." (81)

3. La dysorthographie

La pédagogie peut tirer profit de l'examen des difficultés très grandes qu'éprouvent certains élèves dans l'apprentissage de l'orthographe. L'auteur distingue la dysgraphie de la dysorthographie; il établit les causes et l'importance de celle-ci, et en décrit brièvement le dépistage ainsi que les modalités de traitement.

A. Dysgraphie et dysorthographie

Le dysgraphique ne peut transcrire correctement la relation phonie-graphie, "même dans le cas d'une parfaite conjonction." (82) Alors que

> . . . "l'enfant dysorthographique serait celui qui est trompé par des graphies erronées obsédantes, qui trahit les accords les plus évidents, retombe constamment dans les mêmes aberrations, s'installe dans les "fautes croisées" (je . . . t; il . . . s), est angoissé par tout exercice orthographique et recourt plus ou moins consciemment à des transcriptions phonétiques ou fantaisistes." (83)

L'auteur exclut pourtant de la dysorthographie l'enfant de quotient intellectuel anormal ainsi que l'élève ignorant ou inattentif, sans toutefois "évincer ici ou là l'inattention ou l'ignorance." (84)

Il est à noter que tous les dysgraphiques manifestent des troubles de l'orthographe alors que les dysorthographiques ne sont pas tous dysgraphiques.

---

(79) (80) Page 140.
(81) Page 142.
(82) (83) (84) Page 143.

B. Les causes et l'importance de la dysorthographie

On peut fréquemment observer chez les dysorthographiques des troubles du langage, de l'écriture et de la lecture. Selon Mme Borel-Maisonny, "70% des cas de dysorthographie sont à reporter à des troubles ou retards du langage." (85)

Il existe aussi des rapports évidents entre la dysorthographie et les troubles du comportement et de l'affectivité ainsi qu'une corrélation entre le quotient intellectuel et les résultats en orthographe.

Une fréquentation scolaire perturbée, des erreurs pédagogiques telles que des apprentissages anticipés à l'école maternelle, des carences dans la synthèse des connaissances ou les méthodes d'enseignement de l'écriture et de la lecture peuvent aussi être à l'origine des dysorthographies.

Celles-ci "entraînent des retards scolaires généralisés", aggravés souvent par l'importance abusive attachée à la dictée. Elles provoquent des erreurs et des incompréhensions. Elles peuvent donner naissance à "un sentiment de culpabilité", à un "esprit de persécution" ainsi qu'à un "refus délibéré d'effort orthographique." (86)

C. Le dépistage et la cure

Les dysorthographies sont prévisibles à l'école maternelle chez les enfants présentant des difficultés de langage et au cours préparatoire chez les dyslexiques et les dysgraphiques. C'est au cours moyen qu'elles apparaissent au sens strict du terme. L'auteur précise les conditions et les modalités de leur dépistage en insistant sur ce dernier cas.

Le dépistage comporte l'analyse du dossier familial et du dossier scolaire ainsi que l'examen de l'enfant.

La famille peut paralyser l'enfant en attachant trop d'importance aux résultats qu'il obtient, ou encore en se désintéressant complètement de son orthographe. Il existerait une corrélation entre le vocabulaire de l'élève et le niveau culturel de sa famille.

---

(85) Page 144.

(86) Pages 145 et 146.

L'étude des antécédents scolaires doit permettre de mieux connaître l'histoire de l'enfant, de savoir, par exemple, comment il a accepté l'école, quel rôle le maître a joué dans ses premières expériences scolaires, quelles furent les péripéties de son apprentissage de la lecture, de l'écriture, etc. Il importe aussi de tenir compte des absences, surtout au cours de la première année de la scolarité obligatoire: leurs conséquences seront d'autant plus graves que les progressions dans l'apprentissage des techniques fondamentales auront été mieux établies, et les revisions, insuffisantes.

L'examen de l'enfant s'attachera surtout aux facteurs mentaux et pédagogiques susceptibles de jouer un rôle dans l'apprentissage de l'orthographe: mémoire, capacité de jugement et de raisonnement, disponibilité de l'esprit, aptitude à se concentrer sur divers problèmes, capacités en matière de lecture et d'élocution, connaissance du vocabulaire oral et de la grammaire.

Il conviendra aussi "de distinguer les orthographes spontanées et réfléchies." (87) Avant d'administrer les tests, on mettra les enfants en confiance et on leur indiquera clairement ce qu'ils ont à faire. L'auteur recommande de répéter les mots au moins 3 fois, "au rythme des plus lents si le contrôle est collectif" (88); il suggère quelques tests d'orthographe de divers niveaux et en décrit certains aspects.

La cure devrait comporter une "préparation affective", (89) et être établie selon une progression, qui dès l'abord, permettra à l'enfant de connaître le succès; on s'efforcera de rétablir, au besoin, l'équilibre nerveux, "d'agir sur les fonctions rythmiques et motrices" (90) et de procéder à une rééducation manuelle et perceptive. Les caractéristiques de la cure proprement dite sont décrites par l'auteur, qui a lui-même établi, en ce qui concerne les dysorthographies simples, "une progression sur 20 "leçons" d'une heure environ, intégrant orthographes usuelle et grammaticale." (91) J. Vial présente aussi, en appendice, un plan de 25 leçons à l'intention des enfants qui éprouvent des difficultés.

---

(87) (88) Page 148.

(89) Page 150.

(90) Page 151.

(91) Page 154. Cette progression a été publiée dans une brochure ronéotypée par la Brigade des Sapeurs-Pompiers de Paris.

III. CONCLUSION

C'est en rappelant les principales caractéristiques de la pédagogie qu'il préconise que J. Vial conclut son ouvrage. Il insiste à nouveau sur les points suivants: "valeur formatrice" de l'orthographe française, "nécessité d'exercices spécifiés" (92) et création d'un climat de confiance, importance d'un apprentissage personnel et progressif et de la motivation, et intégration de l'enseignement de l'orthographe à celui de la langue maternelle.

L'apprentissage de l'orthographe réclame "une activité observatrice, opératrice, manipulatrice, créatrice aussi", par laquelle "l'enfant agit sur le matériel sonore et écrit de la langue, comme il le fait avec les matériels mathématiques". (93) Ainsi comprise, l'orthographe "n'est qu'un aspect de la pédagogie générale" et "doit profiter des progrès de cette dernière." (94)

La méthode "expérimentale", proposée par l'auteur, invite à la réflexion. Apprendre à observer et "à découvrir les constantes parmi les variables" (95) ne serait-il pas une façon d'initier, jusqu'à un certain point, à l'induction, fondement de la science expérimentale, même si l'orthographe ne revêt pas "l'uniformité" que l'on peut retrouver dans la nature (96) et si les généralisations doivent s'assortir de limites et d'exceptions. Poincarré, qui s'interrogeait sur la portée de l'induction en science expérimentale, n'écrivait-il pas:

> "Grâce à la généralisation, chaque fait observé nous en fait prévoir un grand nombre; seulement, nous ne devons pas oublier que le premier seul est certain, que tous les autres ne sont que probables. Si solidement assise que puisse nous paraître une prévision, nous ne sommes jamais sûrs absolument que l'expérience ne la démentira pas, si nous entreprenons de la vérifier. Mais la probabilité est souvent assez grande pour que pratiquement, nous puissions nous en contenter. Mieux vaut prévoir sans certitude que de ne pas prévoir du tout." (97)

La volonté de recourir à une méthode expérimentale n'exclut pas chez J. Vial l'attente d'une réforme (98), qui, soulignons-le, pourrait rendre plus faciles et fructueuses les généralisations.

---

(92) Page 159.

(93) (94) Page 161.

(95) Page 131.

(96) Simard Emile (1958). La nature et la portée de la méthode scientifique. Québec: P. U. L., page 301.

(97) Poincarré Henri (1906). La Science et l'hypothèse. Flammarion, édition de 1935, page 171.

(98) Page 41.

II. ETUDE SUR LES FONCTIONS ET LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

* * * * *

Ouvrage présenté:

Titre: L'institution orthographe

Auteur: Jean Guion

Maison et année d'édition:

Le Centurion, 1974

TABLE DES MATIERES

Pages

INTRODUCTION 55

I. DE LA LANGUE VULGAIRE A L'ORTHOGRAPHE ACTUELLE 56

1. Langue vulgaire et alphabet latin 56
2. La langue écrite aux XIe et XIIe siècles 56
3. Du XIIe au XVIe siècle 56
4. Du XVIe siècle à la Révolution 57
5. "L'institutionalisation de l'orthographe" 58
6. L'orthographe actuelle 58

II. ASPECTS FONCTIONNELS DE L'ORTHOGRAPHE ET DE SON ENSEIGNEMENT 59

1. "A quoi sert l'orthographe?" 59
   A. Les fonctions de l'écrit 60
   B. Les fonctions propres à l'orthographe 60
      a. "Fonction d'enculturation" 60
      b. "Fonction de communication" 61
2. "A quoi sert l'enseignement de l'orthographe?" 62
   A. L'orthographe et les instructions officielles 62
   B. L'orthographe et les manuels scolaires 63
      a. "La fonction d'enculturation" 63
      b. "La fonction de sélection" 64
      c. Sélection et enculturation: fonctions solidaires 64
         – Orthographe et milieu d'origine 64
         – Manipulation de l'orthographe 66

III. HISTOIRE ET ETAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE 67

TABLE DES MATIERES (Suite)

Pages

1. La crise de l'orthographe existe-t-elle? 67
   A. Les critères à considérer 68
   B. Examen des hypothèses 68
2. Les méthodes d'enseignement de l'orthographe 70
   A. Avant le XXe siècle 70
   B. Au XXe siècle 71

IV. HISTORIQUE DES RECHERCHES PEDAGOGIQUES SUR L'ORTHOGRAPHE 73

1. Le XIXe siècle 73
2. Les recherches scientifiques sur la pédagogie de l'orthographe 74
   A. Les travaux de A. Binet de la Société A. Binet et Th. Simon 74
      a. Les recherches inspirées directement de la pratique scolaire . . 74
      b. Les recherches relatives au niveau orthographique des élèves . . 75
   B. Les travaux de R. Buyse et de ses collaborateurs 76
      a. La recherche de E. Ariztizabal 76
      b. La recherche de F. Dubois 78
      c. La recherche de J. Lambert 79
      d. La recherche de A. Pirenne 80
   C. Les travaux de F. Ters, G. Mayer et D. Reichenbach 81
   D. Les travaux de chercheurs suisses 82
   E. Autres recherches 83

V. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EST-IL POSSIBLE? 84

1. Les hypothèses de travail 84
2. Les structures d'une pédagogie de l'orthographe 86
   A. Objectifs 86

TABLE DES MATIERES (Suite)

Pages

B. "Les moyens d'action" 89
C. Prospective et "moyens d'action" 90
D. Importance "d'une approche analytique de l'orthographe" 91
E. Les tests 92

VI. CONCLUSION 92

II. ETUDE SUR LES FONCTIONS ET LA PEDAGOGIE DE L'ORTHOGRAPHE

"Nul n'ignore l'importance accordée à notre époque à l'orthographe. Du nombre de fautes dans une dictée dépend l'avenir d'un enfant. Or les difficultés qu'il rencontre en écrivant peuvent, quand il ne peut les surmonter, le détourner de tout exercice où il est appelé à écrire."

Georges Court,
La grammaire nouvelle à l'école, page 139
P.U.F.

INTRODUCTION

Afin de faciliter l'apprentissage de l'orthographe, certains parlent de la réformer. Il s'agit là d'un projet qui procède, certes, d'une intention louable. Cependant, comme l'écrit J. Guion dans son ouvrage intitulé L'institution orthographe, (1) "l'école est fort capable de ne rien changer à ses habitudes, même avec une orthographe simplifiée".(2)

Dans l'ouvrage ci-dessus mentionné, J. Guion, professeur de français et président-fondateur des Ateliers lyonnais de Pédagogie, formule l'hypothèse que l'orthographe fonctionne "comme une institution." (3) Selon cet auteur, l'orthographe est une "contrainte sociale", ayant comme caractéristiques essentielles de préexister à l'individu, de revêtir un caractère obligatoire et d'imposer des règles que l'individu ne peut changer.

Une institution résulte d'un processus historique. C'est pourquoi J. Guion brosse à larges traits, dans le premier chapitre de son ouvrage l'histoire de "l'institutionalisation de l'orthographe." (4) Le second chapitre est consacré à un examen des "fonctions de l'orthographe et de son enseignement", (5) et le troisième, à une étude de l'histoire et de l'état actuel de ce dernier. Au quatrième chapitre, l'auteur présente un historique de la recherche pédagogique sur l'orthographe et il propose, au dernier chapitre, sa propre conception de l'enseignement de cette matière.

---

(1) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Editions du Centurion. A moins d'indication contraire, les autres références renvoient à cet ouvrage.

(2) (3) Page 11.

(4) Page 15.

(5) Page 31.

I. DE LA LANGUE VULGAIRE A L'ORTHOGRAPHE ACTUELLE

1. Langue vulgaire et alphabet latin

Lorsqu'on écrivit en France la langue "vulgaire", au cours des IXe, Xe et XIe siècles, on se servit de l'alphabet latin, qui était le seul connu de ceux qui savaient écrire. Certains phonèmes sont alors traduits par plusieurs signes, et le même signe correspond parfois à plus d'un son. Cette complication "est liée au fait que l'alphabet latin (. . .) comporte un nombre de graphèmes inférieur au nombre de phonèmes utilisés en français." (6)

Après un millénaire, on n'a ajouté à l'alphabet initial que trois graphèmes (j, v. et w.) et certains signes diacritiques: accents, cédilles, trémas. Ces signes ne sont pas notés, toutefois, dans l'alphabet actuel du français.

2. La langue écrite aux XIe et XIIe siècles

Aux XIe et XIIe siècles, les transcriptions soutiennent la langue orale plutôt qu'elles ne la représentent. Les copies qui circulent sont utilisées comme aide-mémoire par les jongleurs. A cette époque, la littérature est destinée à des auditeurs plutôt qu'à des lecteurs.

L'orthographe ne soulève alors aucune difficulté; par la suite, cependant, elle tendit à devenir autonome par rapport à la langue orale et à remplir de plus en plus adéquatement les conditions propres à l'écrit.

3. Du XIIe au XVIe siècle

Les transcriptions des jongleurs contenaient des graphies approximatives et équivoques. L'usage de la langue française dans les textes notariaux, administratifs et juridiques va désormais comporter des exigences nouvelles.

Afin d'atteindre à plus de précision et de clarté, on s'efforcera de serrer de plus près le système phonologique et de différencier les paronymes. On eut recours, explique Claire Blanche-Benveniste, à des procédés idéographiques pour distinguer des mots qui se ressemblaient phoniquement.

---

(6) Page 16.

Etant individuelles, "les solutions idéographiques (. . .) sont plus riches en information que les solutions strictement phonologiques," (9) remarque J. Guion; cependant, elles "ne sont pas simples" et "posent, immanquablement de difficiles problèmes à qui veut apprendre le code phono-graphique".(10)

L'utilisation de l'alphabet latin, sous-phonologique et "la solution idéographique" conduiront "tôt ou tard à l'autonomie de la langue écrite". (11) Durant cette période débute l'"institutionalisation de l'écrit", (12) à laquelle contribuera l'avènement de l'imprimerie.

4. Du XVIe siècle à la Révolution

Entre le XVIe et le XXe siècle, l'écriture se transforme profondément. "Dès le seizième siècle, certains grammairiens ont conscience des rapports que (. . .) les graphèmes muets permettent d'établir entre le mot simple et les mots dérivés. C'est précisément sur le principe des familles de mots que Robert Estienne rédige son Dictionnaire françois latin (1539)". (13)

Le souci d'affirmer les relations qui existent entre familles de mots empêcha certaines simplifications. Ainsi l'on conserva le "d" de pied (au lieu d'écrire pié) à cause de la parenté de ce mot avec pédestre, pédicure, bipède. Pour des raisons analogues, on ajouta des lettres à certains mots.

Cette mise en évidence des rapports sémantiques et morphologiques constitue, pour R. Thimonnier la base du système graphique du français. Cependant Claire Blanche-Benveniste et A. Chervel y voient le début d'une "dénaturation de l'écriture", (14) qui s'explique par des raisons d'ordre socio-historique et alphabétique.

---

(9) (10) Page 19. Pour Jean Guion, l'orthographe française "est à la fois phono-graphique et idéographique. Phono-graphique, car la lecture d'un mot permet de retrouver les phonèmes qui composent le mot oral et que tous les phonèmes qui composent le mot oral sont représentés à l'écrit; idéographique, car à un phonème donné ne correspondent pas toujours les mêmes graphèmes". (Page 44)

(11) (12) Page 20.

(13) (14) Blanche-Benveniste, Claire et Chervel, A. (1969). L'orthographe. Paris: Maspéro, page 82.

5. "L'institutionalisation de l'orthographe"

Le dictionnaire de Robert Estienne consacre sans doute le premier stade de l'institutionalisation de l'orthographe. La première édition du Dictionnaire de l'Académie (1694) reprend la classification de Robert Estienne et indique que les dérivés et les composés suivent l'orthographe des mots dont ils dérivent ou sont constitués.

Toutefois, à la fin du XVIIe siècle, les dictionnaires de Furetière et Richelet proposent "une orthographe moins archaïque" (15) et en 1740, la troisième édition du dictionnaire de l'Académie simplifie l'orthographe de plus de 5000 mots.

Avec la Révolution française, va débuter la "phrase décisive d'institutionalisation de l'orthographe" (16). La Révolution a amené, en effet, une restriction de la liberté de l'orthographe. Ainsi, les autorités ont ordonné aux citoyens de Paris de corriger tout ce qui, sur les enseignes, affiches et écritaux, pouvait contrarier les lois et règles de la langue française.

Les réformateurs s'adressent désormais à l'Etat et non plus à l'Académie. L'Université impériale impose l'orthographe de l'Académie et en réalise ainsi l'étatisation. Au cours des premières décennies du XIXe siècle, on exigera des candidats aux emplois publics, notamment des futurs instituteurs, la connaissance de l'orthographe académique.

6. L'orthographe actuelle

Les dernières éditions du dictionnaire de l'Académie enregistrèrent les modifications consacrées par l'usage. Ainsi la sixième édition, publiée en 1835, remplace par "ai" la syllabe "oi" lorsqu'on la prononce "è". Les éditions de 1878 et de 1935 n'apportent que des changements mineurs.

En 1967, René Thimonnier propose un projet de réforme touchant 228 mots. Selon son auteur, ce projet aurait reçu, dans son principe, l'approbation du ministère de l'Education Nationale et de l'Académie Française.

Dans cette affaire, l'Etat en a appelé au Conseil International de la Langue Française. Le président du C.I.L.F. a reçu à cet effet une lettre au sujet de laquelle J. Guion formule un certain nombre de remarques. Ces dernières serviront de base à une description de l'orthographe actuelle en tant qu'institution. Au terme de son analyse, l'auteur formule les conclusions suivantes:

---

(15) (16) Page 22.

> . . . "le ministre de l'Education Nationale n'a pas pouvoir de décision en matière d'orthographe. L'orthographe est institutionnalisée au sein de l'institution scolaire où, en tant qu'institution linguistique, elle est totalement autonome et insensible aux décisions de l'Ecole.
>
> Mais, il apparaît nettement que, de par sa nature, l'orthographe est une institution ambiguë, liée à la fois à la langue et à l'école, participant des deux, renforçant l'institution scolaire mais aussi renforcée par elle, tirant du caractère composite de sa structure institutionnelle toute sa complexité et sa résistance à l'analyse". (17)

II. ASPECTS FONCTIONNELS DE L'ORTHOGRAPHE ET DE SON ENSEIGNEMENT

Si la "structure institutionnelle" (18) de l'orthographe procède à la fois de la langue et de l'école, on peut poser que ses fonctions sont d'ordre linguistique, d'une part, et pédagogiques, d'autre part.

L'étude de ces fonctions permet d'éclairer les questions suivantes:

> "A quoi sert l'orthographe"
> "A quoi sert l'enseignement de l'orthographe" (19).

Cette étude est fondée sur "l'analyse des problèmes linguistiques de l'écrit, des Instructions officielles de l'Education Nationale et des manuels en usage." (20)

1. "A quoi sert l'orthographe"

Du point de vue linguistique, les fonctions de l'orthographe n'ont pas été clairement analysées, celles-ci se situant en dehors du champ habituel d'investigation du linguiste.

L'auteur s'efforce de mettre en évidence les fonctions propres à l'orthographe; il se propose de montrer que certaines fonctions de l'écrit et de l'orthographe se confondent et que "l'orthographe du français remplit des fonctions spécifiques liées à son caractère semi-idéographique." (21)

---

(17) Page 29.

(18) Page 31.

(19) (20) Page 31.

(21) Page 32.

A. Les fonctions de l'écrit

S'articulant sur un nombre peu élevé d'éléments (phonèmes et mots ou éléments de mots), le langage permet de très nombreuses combinaisons et remporte ainsi l'avantage sur les autres modes de communication.

S'il s'avère impossible de communiquer oralement, force est de chercher à transcrire la langue utilisée jusque-là. On peut alors représenter le signifié (en recourant par exemple au dessin) ou l'image auditive du mot; le résultat obtenu consiste tantôt en une écriture idéographique, tantôt en une écriture phonographique.

Les quelques réflexions de l'auteur sur les divers types de langue ont pour but de rappeler que l'orthographe française peut "s'inscrire dans une problématique de la représentation de la langue orale, ce qui implique que la fonction de représentation est la fonction fondamentale et première de la langue écrite". (22)

Du fait de sa transcription, le message oral va se dégager des limites spatio-temporelles: la langue écrite lui confère la pérennité.

Assurant la pérennisation de l'oral, l'écrit rend possible la transmission des cultures, d'abord des cultures orales; mais il aura bientôt "ses propres chefs-d'oeuvre et sa culture propre" (23) et permettra "de transmettre aux générations futures ou aux sociétés éloignées, des modèles de vie sociale, de vie individuelle, de conception esthétique, de conception métaphysique, etc.".(24)

B. Les fonctions propres à l'orthographe

a. "Fonction d'enculturation" . . .

S'interrogeant sur la fonction d'enculturation propre à l'orthographe, J. Guion identifie certains comportements et attitudes qu'elle provoque.

Tout d'abord le respect. Par rapport à l'individu, l'orthographe revêt un caractère de transcendance: "elle est obligatoire, elle comporte un règlement officiel et les manquements à ce règlement sont des "fautes", non des erreurs". (25)

---

(22) Page 34.

(23) (24) Page 35.

(25) Page 37.

Par le fait même, le respect de l'orthographe constitue un critère d'ordre socio-culturel qui opère une distinction entre personnes "cultivées" et "incultes".

La culture se définit partiellement par rapport à l'orthographe qui "accomplirait les mêmes fonctions que le latin et permettrait de combler un handicap dû à l'absence des études classiques chez les élèves de moderne". (26)

b. "Fonction de communication"...

Existe-t-il des relations entre la qualité de la communication et les caractéristiques de l'orthographe? N'étant pas "strictement phono-graphique", l'orthographe française n'améliorerait-elle pas "la qualité de la communication écrite? " (27)

Cette question amène l'auteur à resituer l'écrit dans la grille de la théorie de l'information. S'appuyant sur cette théorie qu'il présente au chapitre V, J. Guion explique les notions de bruit et de redondance, celle-ci étant définie comme "le caractère de ce qui apporte une information déjà donnée sous une autre forme." (28) Par exemple, dans la phrase "Ces jeunes élèves aiment lire", l'information relative au pluriel apparaît à quatre reprises. Ne pourrait-on penser que, par sa redondance, l'orthographe française facilite une lecture rapide? Une simplification de cette orthographe, entraînant la disparition de sa redondance propre (lettres doubles, graphies diverses des homonymes et de certains phonèmes, etc.) n'amènerait-elle pas une diminution de la vitesse de lecture?

Cette hypothèse montrerait que "l'orthographe est essentiellement, au niveau psycholinguistique, un problème de réception, c'est-à-dire de lecture" (29) et ferait ressortir "une fonction de communication spécifique à l'orthographe".(30)

Toutefois, si l'orthographe n'est pas inutile, il n'en demeure pas moins qu'elle n'est pas immuable et que des études expérimentales pourraient indiquer les taux de redondance propices ou indispensables à une lecture fructueuse.

---

(26) Page 37.

(27) Page 39.

(28) Page 196.

(29) (30) Page 42.

Par ailleurs, il convient que l'école ne se contente pas d'apprendre à l'enfant à écrire correctement mais sache combiner l'apprentissage de l'orthographe et de la lecture. Elle doit attirer l'attention de l'élève sur les "idéographèmes" et sur les fonctions liées à leur redondance. Car celle-ci fournit sous diverses formes les mêmes indications et donne au lecteur "le choix de l'emplacement où il lira l'information et la possibilité de vérifier si les informations déjà reçues sont correctes". (31)

2. "A quoi sert l'enseignement de l'orthographe"

Pourquoi l'école accorde-t-elle une si grande importance à l'orthographe? A quoi sert son enseignement? La réponse à ces questions ne saurait reposer sur une analyse théorique; elle suppose plutôt l'étude de nombreux documents: instructions officielles, manuels et résultats scolaires.

A. L'orthographe et les instructions officielles

Les Instructions officielles de 1972 consacrent beaucoup plus de lignes à l'orthographe que les précédentes (153 en 1972, rien en 1961, 6 en 1960). On y considère l'orthographe non plus seulement comme une norme à laquelle l'enfant doit se soumettre, mais aussi comme un facteur d'intégration à la société. Cependant, les objectifs didactiques n'y sont pas définis et cette carence "conduit à conclure que, d'après les I. O., l'enseignement de l'orthographe a pour but d'apprendre toute l'orthographe aux enfants" (32).

A titre de procédés pédagogiques, les I. O. de 1972 recommandent la dictée, les "exercices orthographiques spécialisés" ainsi que la copie qu'elles réhabilitent. La dictée y est présentée comme le meilleur des exercices orthographiques; elle peut revêtir diverses formes: auto-dictée, dictée préparée, reconstitution différée, dictée d'examen, dictée de contrôle. La nature des "exercices orthographiques spécialisés" n'est pas précisée, ce qui incite J. Guion à se reporter aux I. O. de 1938 où il est question de "règles très utiles qui facilitent l'acquisition de l'orthographe d'usage", de "lois qui expriment les accords des mots" (33) et de conjugaisons.

---

(31) Page 44.

(32) Page 48.

(33) I. O. 1938. "Grammaire".

L'auteur oppose lois et règles et fustige "le dressage à coups de règles" (34) (d'orthographe):

> "Nous constatons que les règles d'orthographe sont bien un moyen d'action pour atteindre l'objectif premier de l'enseignement de l'orthographe; soumettre les enfants à une norme. Mais il semble que, en matière d'orthographe, les I.O. nient de plus en plus le rôle de l'intelligence, de l'observation, au profit du rôle de la mémoire". (35)

La soumission à la norme est-elle réussie? . . . Répondre à cette question exigerait une étude longue et ardue, qui déborderait le sujet que l'auteur se propose de traiter.

En plus de soumettre les élèves à une norme sociale (fonction d'enculturation) l'orthographe exerce, comme le réclament les textes officiels, une fonction de sélection dont les mécanismes seront étudiés plus loin.

B. L'orthographe et les manuels scolaires

Les objectifs de l'enseignement de l'orthographe ne sont pas toujours explicités dans les préfaces des manuels scolaires. "Mais on peut y retrouver les deux grandes fonctions fondamentales de l'institution scolaire: les fonctions d'enculturation et de sélection". (36)

a. "La fonction d'enculturation"

Lorsqu'ils parlent de la fonction d'enculturation de l'orthographe, les auteurs de manuels le font en toute franchise. La lecture de quelques phrases sur ce thème permet d'en dégager les mots-clés: "respect, politesse, discipline, vertu, exigeant, vice, tare, ridicule, honteuse, fautes grossières".(37) Le style est parfois familier, voire même débonnaire, mais l'"objectif visé est bien la soumission à une culture qui repose sur le travail et sur l'obéissance". (38)

---

(34) Page 50.

(35) Page 51.

(36) Page 52.

(37) Page 54.

(38) Page 55.

b. "La fonction de sélection"

. . . "Une présentation oppressive de l'enseignement de l'orthographe implique une répression, donc des punitions liées au non-respect de la culture". (39) Et ces punitions ne se justifient que si la société inflige des sanctions qui y correspondent . . . D'après certains manuels, une orthographe défectueuse est l'un des signes de l'ignorance, elle dénote une méconnaissance des convenances et peut être cause d'avanies, de rebuffades, de la perte d'emplois, etc.

La sélection s'opère essentiellement par les examens et "dans les conseils de classe ou d'orientation". (40) D'ailleurs les manuels se proposent de préparer à cette sélection; certains titres l'indiquent même explicitement: Préparation aux examens, La dictée aux brevets, etc.

c. Sélection et enculturation: fonctions solidaires

– Orthographe et milieu d'origine

On pourrait penser que la sélection opérée par l'orthographe met en cause le milieu d'origine. En effet,

– l'orthographe exerce une influence décisive sur les décisions relatives aux redoublements au cours primaire.

– au C. M. 2, les trois quarts environ des fils de cadres supérieurs se situent dans la moyenne ou au-dessus alors que "74,3% des fils d'ouvriers sont en retard". (41)

Cependant, des recherches indiquent que "le niveau en orthographe d'usage ne semble pas dépendre du milieu d'origine des élèves." (42) L'une d'elle, effectuée en Suisse, a porté sur un échantillon de 2771 sujets divisés en trois groupes, en fonction des classifications professionnelles du Service de la Recherche sociologique de Genève. Les différences observées entre les groupes se sont avérées non significatives.

---

(39) Page 56.

(40) Page 57.

(41) (42) Page 59.

Deux autres études menées en France, l'une touchant 128 élèves de 6e (type II), l'autre 638 élèves du premier cycle (zone urbains) confirment les résultats de la recherche précédente.

Les études citées avaient comme particularité de chercher, peu ou prou, "à maîtriser la variable difficulté orthographique", (43) au moyen de tests "construits à partir des données génétiques sur l'orthographe et non à partir du choix arbitraire des adultes".(44) On peut donc formuler l'hypothèse que, par sa façon de déterminer les capacités orthographiques, l'école crée une sélection à l'image de celle qu'opère la société. On peut penser aussi que la présentation de trop grandes difficultés aboutit au même résultat dans la mesure où les élèves issus "de milieu social élevé résistent mieux que les enfants de milieu social défavorisé à un apprentissage de la lecture ou de l'orthographe inadapté." (45)

L'auteur confronte cette deuxième hypothèse à diverses données relatives à l'Echelle Dubois-Buyse et au degré de difficulté des mots de certains manuels d'initiation à la lecture. Il en conclut:

> "Quelle que soit la position théorique adoptée, c'est un mot sur trois à un mot sur deux seulement qui est graphiquement maîtrisable par l'enfant de C.P. dans ses manuels de lecture. Le reste, soit au moins 50% pour la grande majorité des enfants est trop difficile. Que l'on songe qu'un taux de mots rares de 3% est une moyenne dans un texte d'adulte courant, qu'un taux de 15% est un maximum dans les écrits très techniques" . . . (46)

Et l'auteur d'expliciter ce dernier point et de revenir à l'hypothèse suivant laquelle "l'école crée les conditions d'une sélection scolaire reproduisant une sélection sociale". (47)

---

(43) (44) Page 60.

(45) Page 61.

(46) Page 63.

(47) Page 64.

– Manipulation de l'orthographe

La fonction de sélection de l'orthographe semble liée à un autre aspect de sa pédagogie, à savoir la façon d'évaluer les résultats des dictées. En effet ceux-ci ne se distribuent pas normalement, les deux tiers des élèves ayant, en gros, une note inférieure à la moyenne. Ce fait incite à penser que "l'institution scolaire est intervenue à un moment ou à un autre pour transformer les résultats." (48)

Une recherche analysant les résultats obtenus par 39 élèves lors d'un examen d'entrée en 4e d'accueil a permis d'éclairer cette hypothèse. Les candidats provenaient presqu'exclusivement de milieux ouvriers et n'avaient pu entrer en 6e ou s'en étaient fait renvoyer. La dictée consistait en un texte d'auteur.

Deux barèmes différents de correction furent utilisés. L'un d'eux prévoyait des erreurs de divers types, considérées soit comme une faute, soit comme une demi-faute ou un quart de faute. La distribution des résultats ainsi obtenue dessinait une courbe en i, (49) indiquant que la plupart d'entre eux se regroupaient autour de la note minimale.

La seconde correction fut effectuée en fonction d'"un choix dichotomique (juste/faux)". Ce mode de correction compte les erreurs au lieu de les peser. "On applique alors un "barème statistique" et l'on transforme les résultats" (50) (par exemple une échelle à 21 paliers devient une échelle à 7 paliers et les notes 9, 10 et 11 se lisent toutes trois 10).

Les étapes de cette transformation sont illustrées par un tableau (51) montrant que les résultats se répartissent alors normalement.

---

(48) Page 64.

(49) On peut trouver des explications relatives aux principaux types de courbes dans les dernières pages du document intitulé: Etudes sur l'apprentissage de la lecture. Section B, publié dans la présente série en juin 1976.

(50) Page 66.

(51) Page 67.

De cette étude et de certains tests et analyses complémentaires, l'auteur conclut que le barème traditionnel "vise bien à sélectionner les meilleurs" et "aboutit à considérer comme nul tout élève qui n'est pas au niveau normal." (52)

Le barème traditionnel accentue les écarts qu'une analyse statistique permet de considérer comme négligeable et, à ce titre, peut contribuer "à sélectionner les enfants suivant leur origine sociale."

> "Il ne s'agit pas de dire que l'aptitude à la communication linguistique par l'écrit dépend du milieu socioculturel et professionnel, mais que certains enfants, de par leur origine sociale, sont défavorisés dans les épreuves de sélection organisées par l'institution scolaire. Ces épreuves utilisant une manipulation de phénomènes psycholinguistiques et statistiques, on est en droit de poser comme hypothèse que cette manipulation n'est pas sans rapports avec cette sélection sociale." (53)

III. HISTOIRE ET ETAT ACTUEL DE L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

1. La crise de l'orthographe existe-t-elle?

Avant d'aborder l'étude de l'histoire et de l'état actuel de l'enseignement de l'orthographe, il est préférable de répondre à cette question. En effet, "une hypothétique crise actuelle de l'orthographe ne manquerait pas d'entraîner des jugements de valeur sur les méthodes en usage". (54)

Vu les implications politiques, idéologiques et psychologiques du discours relatif à la crise de l'orthographe, l'auteur reformule le problème et pose l'hypothèse de l'existence actuelle d'une crise de l'orthographe. Il entreprend ensuite d'en vérifier la validité.

---

(52) Page 68.

(53) Page 70.

(54) Page 73.

A. Les critères à considérer

Sur quels critères va-t-on s'appuyer pour vérifier si la crise de l'orthographe est bien réelle? On tiendra compte des points suivants:

1– La crise est un phénomène d'origine récente, lié à l'évolution du monde contemporain.

2– Ce phénomène "se traduit par une baisse du niveau en orthographe des enfants d'âge scolaire, par référence aux générations passées." (55)

A partir de ces deux critères, l'auteur divise son hypothèse de départ et en formule deux nouvelles:

1– La crise est récente, et par conséquent, il n'en a jamais été question avant ces dernières années. On aura parlé tout au plus des difficultés de l'apprentissage de l'orthographe sans les relier à une quelconque "régression" de la culture.

2– Aujourd'hui, le niveau orthographique "des enfants d'âge scolaire est significativement moins bon" (56) qu'autrefois. La limite entre les deux époques sera la guerre de 1939–1945.

B. Examen des hypothèses

a. Hypothèse I

Une revue de la littérature sur la "crise de l'orthographe" montre que le problème est loin d'être récent. Plusieurs publications révèlent que les critiques formulées aujourd'hui l'étaient il y a cinquante ans et même au début du siècle.

Citons à titre d'exemple: La crise de l'orthographe et l'école primaire (1933) (57), Le péril de la syntaxe et la crise de l'orthographe (1911) (58), Pour la simplification de notre orthographe (1905) (59).

---

(55) (56) Page 76.

(57) Poriniot, L. (1933). La crise de l'orthographe et l'école primaire. Bruxelles: Lamertin.

(58) "Cité par J. Simon, Psychopédagogie de l'orthographe. P. U. F."

(59) Meyer, P. (1905). Pour la simplification de notre orthographe. Paris: Delagrave.

Avant le début du XXe siècle, il n'est pas fait mention de la crise d'orthographe: "le climat politique s'y prête mal et (. . .) l'obligation scolaire est trop récente", commente l'auteur. (60) Face aux difficultés de l'apprentissage de l'orthographe, on propose plutôt de simplifier celle-ci. (61)

b. Hypothèse II

A défaut de résultats obtenus sur "test constant" à travers la suite des générations, l'auteur se réfère à des travaux effectués à l'Université Catholique de Louvain. Les données qui en résultent sont "contenues dans l'Echelle Dubois-Buyse." (62) Datant de 1938, elles "permettent une comparaison avec des résultats antérieurs aussi bien qu'avec des résultats postérieurs." (63)

Or des études réalisées depuis 1966 à l'INRDP et par les Ateliers Lyonnais de Pédagogie, à l'aide de l'Echelle Dubois-Buyse, montrent qu'"il n'y a pas baisse du niveau en orthographe entre 1938 et 1971." (64)

Pour la période antérieure à 1938, on dispose de peu de données. Et les consignes de correction étaient différentes de celles que l'on a utilisées pour établir l'Echelle Dubois-Buyse. Pour ces raisons, l'auteur préfère citer les résultats comparables, sans s'attarder à les discuter.

Les données les plus anciennes proviennent de tests étalonnés par Th. Simon en 1918. Or les estimations que l'on peut faire à partir de ces données indiquent une concordance frappante entre les résultats des élèves de 1918 et ceux des élèves de 1938 et de 1970.

La baisse de niveau invoquée par les tenants de la crise de l'orthographe ne semble pas se manifester non plus aux abords de la première guerre mondiale: c'est du moins ce que laisse supposer une comparaison donnée "à titre indicatif". (65)

---

(60) Page 77.

(61) Page 79.

(62) (63) Page 80.

(64) Page 81.

(65) Page 82.

Dans les débuts de l'Ecole obligatoire, les résultats orthographiques auraient-ils été meilleurs qu'au XXe siècle? Non pas, si l'on en juge d'après un document décrivant la situation de l'instruction primaire, y compris l'état des connaissances orthographiques, dans le département du Jura en 1880. La distribution des résultats alors obtenus s'apparente à celle que l'on obtient actuellement dans la correction des dictées d'examen. Par ailleurs, on a tout lieu de croire, si l'on se fonde sur les dires de l'auteur du document, que "la dictée donnée à ce concours n'a rien des textes monstrueux que la légende scolaire se plaît à imaginer." (66)

2. Les méthodes d'enseignement de l'orthographe

A. Avant le XXe siècle

L'enseignement systématique de l'orthographe a débuté bien avant le XIXe siècle. Il est possible d'en trouver les traces au XVIe siècle dans les exercices de cacographie (67) et dans plusieurs manuels de grammaire. Au XVIIe siècle, les Ursulines enseignaient l'orthographe à leurs élèves.

L'ouvrage intitulé: La Conduite, (68) décrit les trois méthodes utilisées au XVIIIe siècle: dictée de leçons précédées d'une mémorisation; copie, suivie après quelque temps, d'une reproduction de mémoire, et dictée accompagnée d'épellation. En 1828, une édition de cet ouvrage préconise des modifications profondes. La dictée ne porte plus désormais sur des leçons mémorisées; les élèves s'exercent plutôt à la "conjugaison". L'épellation n'accompagnera plus la dictée; elle la suivra seulement; la correction "fera appel aux règles" (69). A cette époque, la cacographie s'introduit massivement dans les écoles et La Conduite conseille d'en donner chaque jour un exercice aux élèves.

Conçu pour suppléer au manque d'exercices, ce procédé semble toutefois douteux aux contemporains. Les maîtres l'abandonnent plus ou moins vite et les Frères des Ecoles chrétiennes la condamnent "comme un véritable abus dans leur Conduite de 1837." (70)

---

(66) Page 87.

(67) Ce procédé consiste à faire corriger des textes contenant des fautes d'orthographe faites volontairement.

(68) Il s'agit de l'édition de 1819, d'un ouvrage du fondateur de l'Institut des Frères des Ecoles chrétiennes, saint Jean-Baptiste de La Salle.

(69) Page 93.

(70) Page 95.

D'autres genres d'exercices apparaîtront au XIXe siècle, tel que les "exercices à trous" ou phrases contenant des blancs que l'enfant doit combler en appliquant une règle. L'application de règles caractérise d'ailleurs la démarche propre aux nouveaux exercices.

Toutefois, "les méthodes empiriques ont la vie dure" (71). L'enseignement de l'orthographe recourt à la copie de mots du dictionnaire (mots commençant en "ab" et en "ac", par exemple), à la copie de listes de mots suivie d'une dictée . . . et de coups de règles, parfois, si les erreurs sont jugées trop nombreuses.

Ces procédés tenaient de l'ambiance pédagogique du temps. . . Malgré tout, l'école évoluait, par le biais de certains exercices, vers une méthode plus active d'enseignement. C'est en 1831 – rappelons-le – que tous les instituteurs furent obligés de subir un examen pour enseigner l'orthographe.

B. Au XXe siècle

Après s'être affirmé au XIXe siècle, le succès de la dictée s'impose au XXe siècle. Celle-ci "ne fonctionne pas comme un exercice d'apprentissage de l'orthographe, mais comme un exercice d'enculturation d'une part, de sélection d'autre part" (72).

A ce bref rappel des conclusions d'une analyse ultérieure, J. Guion ajoute quelques remarques.

1– En 1923, les I.O. recommandent les dictées préparées. Ce procédé a connu des partisans et aussi des adversaires. En 1948, une enquête menée par les écoles normales d'Aurillac n'en confirmera pas la supériorité. De fait, la dictée, préparée ou non, ne semble pas "un excellent moyen pour apprendre l'orthographe". (73)

2– Le texte à dicter consiste habituellement en un beau texte d'écrivain. L'enseignant peut le retoucher parfois, afin de changer un mot ou d'en ajouter un autre, tout en usant de ménagement et en prévenant les élèves. Ce principe, qui a pour but de répondre aux besoins de la didactique, a été formulé en 1888. Encore en vigueur, "il donne toujours lieu à discussions et confirme bien que la dictée est avant tout une technique d'enculturation". (74)

---

(71) Page 96.
(72) Page 98.
(73) (74) Page 99.

3– Les enseignants voulurent améliorer la dictée. La dictée préparée s'opposa à la dictée de contrôle. Il y eut aussi l'auto-dictée ou reproduction de mémoire d'un texte appris par coeur.

La nouveauté de ce procédé peut être mise en doute, puisque déjà, au XVIIIe siècle, les élèves devaient écrire des leçons mémorisées auparavant.

4– La fortune sourit toujours aux exercices systématiques: Cours d'orthographe de Bled, (75) fichiers Freinet, (76) Dictées à préparer de G. et R. Galichet. (77) La mathématique moderne a amené un renouvellement de la forme des exercices.

5– On peut formuler des critiques sévères à l'égard des règles. Toutes ne sont pas également importantes; examinons à titre d'exemple celles qui se rapportent aux mots commençant par:

1) "ap" ou "app"
2) "ar" ou "arr"

La fréquence de ces mots n'est pas identique. Dans les textes littéraires, on rencontre à "tous les 261 mots", un élément de la première catégorie et à "tous les 664 mots", un élément de la seconde catégorie. De plus, on trouve environ "60 mots en app – pour 40 mots en ap –, 91 en arr – pour 9 en ar –." (78) Et à l'intérieur de la deuxième catégorie, deux mots (mot de base et dérivés) couvrent 70% des probabilités de rencontre, et 14 mots, 97%. En voici la liste: arriver, arrêter, arrière, arranger, arracher, arrondir, arroser, arabe, aristocratie, aride, araignée, arène, arôme, arête". (79)

Par ailleurs, 24 mots en ap – et en app – assurent, à l'intérieur de leur catégorie, "un taux de couverture de 95,4%."

---

(75) E. et O. Bled (1946). Cours d'orthographe, C.M. 2 – F. E., p. v. Paris: Hachette.

(76) Publication de l'I.C.E.M., Cannes.

(77) Galichet, G. et R. (1965). Dictées à préparer, 6e – 5e, C. Lavauzelle.

(78) (79) Page 102.

> "Avec une règle compliquée et contestable, G. et R. Galichet obtiennent 97,7%. Quant à R. Thimonnier, afin d'approcher au maximum du taux optimal de 100%, il inclut dans sa règle des mots en ap – et app – des unités lexicales rarissimes et sans intérêt pédagogique réel comme apetisser qui se rencontre une fois tous les 17 579 308 mots ou apanager qui se rencontre 1 fois tous les 35 158 617 mots, d'après les données du Trésor de la Langue Française. Avec toutes ces difficultés, l'un gagne 2%, l'autre 4%." (80)

L'auteur dénonce ce faible pourcentage de mots qui embrouillerait l'esprit des élèves. Et la dictée, qui présente inlassablement des mots connus des enfants et très peu de ceux qu'ils devraient apprendre, n'échappe pas à la critique.

Il semble difficile de soutenir que les techniques décrites ci-dessus: exercices, règles, dictées, s'insèrent dans un schéma cohérent d'enseignement. Cette incohérence se traduit, en résumé, par une absence de programme et d'évaluation continue, par des "techniques mal maîtrisées", (81) et surtout, par une méconnaissance des fonctions de l'orthographe.

IV. HISTORIQUE DES RECHERCHES PEDAGOGIQUES SUR L'ORTHOGRAPHE

Afin de trouver réponse aux questions que pose l'enseignement de l'orthographe, l'auteur se tourne vers la recherche scientifique en pédagogie. Vu l'objectif qu'il s'est fixé, il n'étudiera pas les travaux linguistiques sur l'orthographe, ni les recherches de tendance empirique.

1. Le XIXe siècle

En ce qui concerne les recherches sur l'orthographe, le XIXe siècle constitue une période pré-scientifique. On considère l'orthographe sous un angle didactique, sans se préoccuper des finalités et des fonctions de son enseignement.

---

(80) Page 103.

(81) Page 104.

Les recherches sont orientées vers l'élaboration de manuels scolaires et de "recettes didactiques"; la méthodologie, si elle existe, n'y est pas rigoureuse, et "les techniques ne sont jamais l'objet d'études objectives". (82)

Des motifs principalement d'ordre politique et pédagogique inspirent les projets de réforme de l'orthographe, que l'on voudrait rendre phonétique et logique.

2. Les recherches scientifiques sur la pédagogie de l'orthographe

A. Les travaux de A. Binet et de la Société A. Binet et Th. Simon

C'est à Alfred Binet que l'on doit, en pédagogie, le passage de l'empirisme à la recherche scientifique. En ce qui a trait à l'orthographe, Binet lui-même, et la Société Alfred Binet et Théodore Simon (Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant, à l'origine) ont exercé une influence importante; leurs expériences, inspirées de la méthode expérimentale, ont eu "un rapport étroit avec la pratique pédagogique ou les grands débats de l'époque." (83)

Ces travaux, toutefois, n'étaient pas coordonnés. Ils cherchaient à résoudre des problèmes pédagogiques ou à jauger les capacités orthographiques des élèves.

> "Dans les deux cas, on aboutit à des conclusions qui, pour intéressantes qu'elles soient, ne sont pas intégrées à un plan d'ensemble sur la pédagogie de l'orthographe. Elles sont dès lors difficilement utilisables et on comprend qu'elles se soient heurtées au scepticisme du corps enseignant." (84)

a. Les recherches inspirées directement de la pratique scolaire

Ces travaux cherchent à évaluer divers procédés ou techniques pédagogiques: cacographie, apprentissage de listes de mots, épellation, etc.

Ils tendraient à montrer, par exemple, que la cacographie n'est pas un procédé recommandable; seules des recherches plus longues révéleraient si, à un moment donné, ses inconvénients ne sont pas compensés par des avantages.

---

(82) Page 108.

(83) Page 112.

(84) Pages 112 et 113.

D'après une recherche de A. Belot sur l'épellation, les moyennes qu'elle permet d'obtenir sont toujours supérieures à celles qui résultent de "la présentation visuelle". A la fin d'une autre étude, le même auteur conseille cependant la présentation visuelle rapide des mots, procédé qui exige un intense "effort visuel."

Ces quelques résultats ne constituent qu'un faible échantillon de ceux que rapportent J. Guion. Le lecteur aurait intérêt à s'y reporter ou mieux à se référer aux comptes rendus de recherches publiés dans les Bulletins de la Société A. Binet et Th. Simon.

Ces recherches, qui se déroulèrent durant les premières décennies du vingtième siècle négligeaient totalement "toute variable psycholinguistique liée à la génétique du vocabulaire et de l'orthographe." (85) Elles se heurtaient aussi à la carence fondamentale que constitue l'absence d'une définition nette et précise de l'apprentissage de l'orthographe.

b. Les recherches relatives au niveau orthographique des élèves

Les comptes rendus des premières recherches sur ce sujet ne figurent qu'après la mort de Binet dans le bulletin de la Société.

A la base des expérimentations, apparaît une idée importante: "tout ne peut pas être appris n'importe quand". (86) L'attention porte sur l'enfant et non plus seulement sur la façon d'enseigner:

> ..."Pour la première fois, on centre le faisceau de la recherche sur l'objectif en cherchant à le hiérarchiser en fonction des possibilités intellectuelles des enfants." (87)

C'est le pas important que franchissent les travaux de Th. Simon et de Mlle Pellet.

---

(85) Page 114.

(86) (87) Page 118.

La lecture d'un Bulletin paru en 1927 (no 214 – 215) permet de croire que les recherches conduiront à éclairer la genèse des acquisitions orthographiques. Ce bulletin présente en effet un étalonnage de certaines difficultés relatives aux accords, à la conjugaison, à l'orthographe d'usage. Il insiste sur la nécessité de déterminer, grâce à des épreuves le niveau des élèves et d'assurer, en tenant compte de leurs limites et de leurs capacités, la progression de l'apprentissage.

Ces débuts prometteurs ont été suivis,de la part de Th. Simon, d'un "temps d'arrêt" (88) qui "sera en fait une régression". (89) C'est ce qui se dégage du Bulletin no 336 – 337, publié en 1937. Les recherches qui y sont rapportées traitent de techniques didactiques, élaborées surtout à partir de la logique de l'adulte.

B. Les travaux de R. Buyse et de ses collaborateurs

D'abord instituteur, puis professeur de l'enseignement secondaire et inspecteur, R. Buyse gravit ensuite tous les échelons de la carrière universitaire. Il fut longtemps professeur à la Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Université de Louvain. Ses cours portaient sur la pédagogie et la psycho-pédagogie.

Dès 1930, R. Buyse établissait la problématique de l'enseignement de l'orthographe. Celle-ci pouvait se ramener à cinq questions concernant les objectifs, le programme, les moyens d'action, l'évaluation des résultats et les méthodes de rattrapage et de rééducation.

Sous la direction de Buyse, quatre étudiants vont effectuer des recherches relatives aux objectifs, aux programmes et aux méthodes d'évaluation. Leur influence sera décisive, "à tel point que toutes les recherches postérieures en ce domaine ne pourront qu'intégrer les travaux du Laboratoire de Pédagogie expérimentale de Louvain." (90)

a. La recherche de E. Aristizabal

Face au problème de la délimitation des objectifs, E. Aristizabal cherche à identifier les mots que devrait savoir écrire l'enfant à la sortie de l'école primaire. Il s'efforcera d'établir un vocabulaire de base.

---

(88) Bulletin BS, no 214 – 215, page 90.

(89) Page 121.

(90) Pages 123 et 124.

> "Après avoir distingué le vocabulaire oral du vocabulaire écrit, qui, pour se ressembler beaucoup, sont loin de coïncider parfaitement, Aristizabal oppose le vocabulaire actif au vocabulaire passif. Le premier est celui que nous utilisons lorsque nous écrivons. Le second est celui que nous rencontrons parfois, mais sans avoir à l'écrire, sauf très exceptionnellement. C'est le vocabulaire actif écrit qu'Aristizabal va chercher à déterminer." (91)

Le corpus sur lequel repose cette étude consiste en des textes écrits par des adultes et par des enfants. E. Aristizabal a dépouillé "1400 lettres d'adultes (. . .), 4100 rédactions spontanées d'enfants" (92) ainsi qu'un livre de 334 pages contenant des écrits spontanés d'élèves de 9 à 13 ans, issus de 19 villes de Belgique et de France.

Les 4100 rédactions en cause ont été retenues à la suite d'un tri sévère. Cinquante mille rédactions avaient été envoyées à E. Aristizabal; elles provenaient de 47 localités. Celui-ci ne conserva que celles qui n'avaient pas été préparées à l'avance, tout en ayant soin de ne choisir dans une même classe que trois textes sur le même sujet.

Des instructions très précises ont guidé le dépouillement. Tous les mots devaient être notés, sauf les "mots-outils" se distinguant par leur fréquence (les articles, les adjectifs possessifs, les verbes être et avoir, etc.) Les verbes étaient comptabilisés au mode infinitif et les mots qui varient en genre et en nombre, au masculin singulier.

Cette étude permit de relever 460 727 mots, "soit 12 038 mots différents.

> – 4329 mots ont une fréquence supérieure à 10. Ils représentent 95% des 460 727 mots relevés. Ces 4329 mots constituent un "vocabulaire de base" de la langue écrite." (93)

---

(91) Page 124.

(92) Page 126.

(93) Page 127.

b. La recherche de F. Dubois

Tout en tirant parti de l'étude précédente, F. Dubois s'efforce de construire une échelle des difficultés orthographiques et de définir les fondements d'un programme d'orthographe usuelle.

Pour construire un instrument de mesure scientifiquement gradué, F. Dubois veut atteindre la "difficulté de fait" (94) de chaque mot, celle qui résulte non pas seulement de sa longueur, de l'écart entre sa prononciation et sa graphie, etc., mais aussi de sa fréquence d'emploi, de la qualité de l'entraînement à écrire le mot en cause, et du temps écoulé depuis sa dernière rencontre par l'élève.

Le "vocabulaire de base" d'Aristizabal, élagué de quelques centaines de mots (mots sans signification précise pour l'ensemble des élèves ou dont la fréquence s'avérait inférieure à 12, etc.) fut utilisé dans cette recherche. F. Dubois répartit les 3680 mots* retenus en 123 séries; chacune d'elle fut dictée à 12 classes, soit à 6 groupes de garçons et 6 groupes de filles, de la 2e à la 8e année.

Les critères de correction, tels qu'ils furent adoptés, donnèrent lieu par la suite à des discussions nombreuses. Les erreurs d'accents n'étaient pas comptabilisées et les verbes qui auraient dû s'écrire à l'infinitif étaient acceptés s'ils se présentaient sous une forme qui ne modifiait pas leur prononciation.

Au terme des travaux de correction, F. Dubois connaissait, en plus du rendement de chaque classe et de pourcentages divers, le "pourcentage moyen de réussite" (95) correspondant à chaque mot. Recourant à la technique utilisée par Ayres, il répartit les mots dictés en 43 échelons, contenant chacun des mots d'une "difficulté équivalente" et représentant "dans son ensemble une difficulté moyenne également distante de celle des deux échelons voisins." (96)

Tenant compte de l'étendue et de la fréquence de l'emploi des mots par les enfants et du niveau mental de ces derniers, F. Dubois tenta d'élaborer un programme minimal d'orthographe usuelle pour le cours primaire; les critiques ne lui furent pas épargnées, notamment en ce qui concerne le choix des critères.

---

(94) Page 128.
(95) Page 129.
(96) Page 130.

* Jean Guion précise que "Dubois avait annoncé une liste de 3680 mots" mais que "Pirenne n'en trouva que 3671." (page 135).

c. La recherche de J. Lambert

Selon ses propres termes, F. Dubois s'était livré à un "essai de répartition d'un programme" (97) et il était conscient de l'utilité de connaître "la difficulté spécifique de chaque mot, ou, en d'autres termes, quelle est la faute la plus souvent commise quand on écrit ce mot . . . " (98)

Ce travail sera l'oeuvre de Jean Lambert. Celui-ci dressera 3680 fiches indiquant pour chaque mot, les erreurs des enfants, ainsi que leur fréquence à chaque niveau. Pour "58 mots, le nombre des cacographies obtenues par mot dépasse la centaine." (99) Ainsi, on relève 157 erreurs différentes pour "effrayer", 154 pour chrysanthème, 120 pour renseigner, etc.

J. Lambert calcule ensuite le nombre d'erreurs relatif à chaque partie du mot. Il considère comme critiques les endroits qui ont suscité plus de 10% des erreurs. Ainsi, pour le mot "chauffage", 110 des 142 fautes, soit 78%, consistent dans l'omission d'un "f".

> "Le dernier calcul fait par Lambert fut l'indice R: c'est le rapport, exprimé en pourcent, du nombre de cacographies trouvé au nombre de fautes:
>
> $$R = \frac{\text{nombre de cacographies} \times 100}{\text{nombre de fautes}}$$
>
> Ce rapport R donne l'indice de difficulté d'un mot. Si l'on veut juger de la difficulté de deux mots en se basant sur l'indice R, il faut que le nombre de fautes et la répartition par année soient à peu près identiques ou qu'un système de pondération tienne compte des différences." (100)

---

(97) (98) Cité par Jean Guion, page 130.

(99) Page 131.

(100) Pages 131 et 132.

Tout en indiquant comment suppléer aux insuffisances de l'indice R, J. Guion dégage, des travaux de J. Lambert, certains faits, à savoir notamment que le nombre de cacographies diminue au cours de la scolarité et que les fautes sont particulièrement abondantes dans la finale des mots.

d. La recherche de A. Pirenne

Synthèse des trois recherches précédentes, l'étude de A. Pirenne a pour objectif d'élaborer un programme hiérarchisé d'orthographe d'usage à l'intention des écoles primaires.

Pour effectuer le classement des mots, A. Pirenne retient deux critères: "la fréquence d'emploi par les enfants" et "la difficulté orthographique." (101) Il privilégie le premier, qui reflète les intérêts des enfants, tout en tenant "compte des variations de fréquence au cours de la scolarité." (102) Il ne tient compte du degré de difficulté que lorsque celui-ci dépasse certaines limites; il se refère alors aux études de Lambert, qui permettent "soit de confirmer, soit d'infirmer la difficulté donnée par l'Echelle de Dubois. Dans le premier cas, l'étude du mot sera reportée à un stade ultérieur; dans le second cas, la fréquence d'emploi l'emportera sur la difficulté." (103)

Ayant de plus modifié quelques critères de correction, A. Pirenne répartit les mots fournis par la liste de F. Dubois.* Pour chacune des années du cours primaire, le programme ainsi obtenu prévoit respectivement 225, 476, 675, 725, 750 et 819 mots. Diverses indications accompagnent chaque mot: indice R de Lambert, échelon de difficulté (Dubois-Buyse), points critiques, etc. Il est à noter qu'après avoir recueilli les données nécessaires, Pirenne ajouta à son programme les 57 mots éliminés par Aristizabal.

Après le travail de A. Pirenne, trois mémoires de licence sur l'orthographe furent élaborés au Laboratoire du professeur Buyse. Le premier traitait des facteurs liés à la graphie: intelligence, image verbale, aptitudes sensorielles, scolaires, perceptives, etc., le second, de l'histoire de la méthodologie de l'orthographe et le troisième, des rapports entre l'orthographe et les défauts de prononciation.

---

(101) Page 133.

(102) Page 134.

(103) Pages 134 et 135.

* Pirenne "élimina "acide" qui, précise Jean Guion, n'aurait pas dû se trouver dans la liste d'Aristizabal". (page 135).

A la suite de l'analyse des travaux dirigés par le Pr R. Buyse, J. Guion insiste sur l'importance de ces recherches et s'étonne de ce qu'elles soient méconnues de certains spécialistes français de la pédagogie de l'orthographe.

C. Les travaux de F. Ters, G. Mayer et D. Reichenbach

a. La refonte de l'Echelle Dubois-Buyse

G. Mayer et D. Reichenbach avaient déjà effectué des travaux relatifs à la pédagogie de l'orthographe, lorsqu'ils se sont appliqués avec F. Ters, à une refonte de l'Echelle Dubois-Buyse, plus précisément à une synthèse des données de Dubois et de Lambert ainsi que des corrections et retouches faites par Pirenne. Cette nouvelle équipe s'est efforcée d'améliorer le contenu et la présentation de l'Echelle en cause.

Dans son ouvrage, J. Guion décrit brièvement les résultats de ce travail: répartition, échelons, pourcentages, courbes, observations, modalités de présentation, etc.

Soulignons brièvement que pour chacun des échelons, au cours de la scolarité divisée en tranches de trois mois, l'Echelle refondue permet d'obtenir:

1– "Le pourcentage de mots bien orthographiés que doit obtenir un élève normal ou moyen de l'année d'études correspondante, à qui on aurait dicté un certain nombre de mots de cet échelon" . . .

2– "Le nombre d'élèves qui écriraient correctement un mot quelconque de cet échelon sur un groupe homogène de cent enfants non sélectionnés, ni préparés à cette épreuve." (104)

b. Le Vocabulaire orthographique de base

Le Vocabulaire orthographique de base (105) ne concerne pas spécifiquement l'orthographe. Il consiste en un "programme de vocabulaire écrit" (106) pour le cours élémentaire et le cours secondaire jusqu'à la troisième.

---

(104) Ters, F., Mayer, G., Reichenbach, D., (1964). L'Echelle Dubois-Buyse d'orthographe usuelle française. Neuchâtel: Messeiller Diffusion O.C.D.L., en France, page 11.

(105) Ters, F., Mayer, G., Reichenbach, D. (1964). Vocabulaire orthographique de base. Neuchâtel: Messeiller Diffusion O.C.D.L., en France.

(106) Page 141.

> "Il comprend 7961 mots qui recouvrent 97% des occurences de n'importe quelle page de français non exagérément littéraire ou technique. Cette liste a été obtenue par synthèse de neuf listes de fréquence du lexique." (107)

Présenté tout d'abord autour de thèmes divers, les mots du Vocabulaire de base sont aussi intégrés dans un index alphabétique où ils sont accompagnés chacun de quatre données:

- La fréquence du mot considérée sous divers aspects.
- L'année du programme où il doit être présenté.
- "L'échelon de difficulté orthographique" (. . .)
- Le numéro du thème auquel est rattaché le mot".

Complément de l'Echelle Dubois-Buyse, le Vocabulaire de base présente "pour la plupart des 8000 mots qu'il contient, l'échelon de difficulté calculé suivant les techniques" de cette échelle. Il ajoute donc à celle-ci environ "4000 mots étalonnés." (108)

D. Les travaux de chercheurs suisses

Dans son ouvrage, J. Guion ne décrit brièvement que les deux principales recherches de R. Dottrens sur l'orthographe. L'une, effectuée vers 1930, a pour but d'informer les instituteurs sur le degré de difficulté des mots qu'ils enseignent; l'autre, d'établir un "vocabulaire fondamental du français." De ce dernier travail, auquel collabore L. Massarenti, résulte "une liste de 2716 mots (plus une liste annexe de 23 mots) obtenue par confrontation des listes de vocabulaire de base de Dubois (1939), de Haygood (1937) et de Prescott (1929)." (109) Cette liste s'accompagne de diverses données statistiques.

---

(107) (108) Page 142.

(109) Page 143.

Des travaux de S. Roller, J. Guion ne cite que l'ouvrage intitulé La conjugaison française (110) dont le sous-titre Essai de pédagogie expérimentale "situe bien son auteur dans la ligne des travaux de l'école belge de R. Buyse." (111) L'auteur en rappelle brièvement les résultats. Il présente plus en détail la thèse de H. A. El Wakil et les travaux de L. Massarenti.

La thèse de H. A. El Wakil se propose plusieurs objectifs, entre autres de mesurer les connaissances orthographiques des élèves de 5e année des écoles genevoises, de calculer pour chaque mot des indices d'acquisition et de difficulté, d'identifier les points critiques, d'analyser et de classer les fautes les plus fréquentes, de préparer des exercices facilitant l'apprentissage de l'orthographe, etc.

L'auteur rapporte et critique les conclusions de ce travail dont la plus intéressante, à son avis, se formule comme suit: "Lorsqu'on fournit aux maîtres ces données (degrés de difficulté, points critiques et fautes les plus fréquentes) les pourcentages de réussite des élèves progressent et les indices d'acquisition de la plupart des mots s'élèvent." (112)

Pour sa part, la thèse de L. Massarenti a permis l'établissement, (à partir de 5301 textes), de 40 règles grammaticales de base, d'un vocabulaire fondamental d'environ 4000 mots, d'une échelle et d'indices de difficulté. Elle proposerait cependant certaines "pratiques criticables relevant plus du conditionnement que de l'éducation." (113)

E. Autres recherches

L'ouvrage de J. Guion cite, parmi les recherches de linguistique appliquée à la pédagogie, une "tentative du Groupe Parisien de l'Ecole Moderne pour enseigner une "graphie phonologique du français""; (114) l'objectif de ce travail serait de supprimer l'orthographe.

Avant de conclure, l'auteur formule certaines observations sur cette recherche. Il souligne ensuite que l'historique tracé dans ce chapitre n'est pas exhaustif et explique les raisons pour lesquelles il n'a pas mentionné certains travaux.

---

(110) Roller, S. (1954). La conjugaison française. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.

(111) Page 144.

(112) Cité par Jean Guion, page 145.

(113) Pages 146 et 147.

(114) Page 147.

V. L'ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE EST-IL POSSIBLE?

Est-il possible d'enseigner l'orthographe? Seule la recherche pédagogique peut permettre, à l'heure actuelle, de répondre à une telle question. C'est à cette tâche que s'est adonnée, en collaboration avec la section des Sciences de l'Education de l'Université de Lyon II, une équipe d'enseignants membres des Ateliers Lyonnais de Pédagogie.

1. Les hypothèses de travail

Pour formuler leurs hypothèses de travail, les chercheurs se sont inspirés de schémas fournis par la cybernétique et la théorie de l'information.

De la cybernétique, ils ont tiré la définition des trois termes suivants: objectif, moyens d'action, mesure:

> "Soit A et B. A veut aller en B. B est l'objectif. Pour atteindre cet objectif, A va dépenser de l'énergie et agir en direction de l'objectif. C'est un moyen d'action qui va lui permettre de s'éloigner de sa position initiale et de se rapprocher de B. Au fur et à mesure qu'il se rapproche de B, il évalue la distance qui le sépare encore de l'objectif. Suivant la réponse de cette évaluation (ou mesure), il va continuer ou interrompre son action. C'est le processus de rétroaction (feed-back)." (115)

Quant au "modèle de l'information", il servira à définir certains termes qui permettront l'analyse de l'orthographe dans le cadre du schéma de la communication. L'auteur présente deux applications de ce modèle.

a. La "communication entre adultes"

Grâce au langage, chacun peut décrire sa propre expérience. Le vécu est personnel, mais la langue qui sert à l'exprimer est une réalité sociale. Elle préexiste à l'individu qui doit accepter ses règles. "A ce point de vue, la langue est une institution." (116)

---

(115) Pages 151 et 152.

(116) Page 153.

Mais le vécu ne peut être institutionalisé, ni l'incidence du langage sur l'expérience vécue et vice versa.

> "Le mot "soupe", par exemple, est commun à tous les individus de langue française. Son contenu, par contre, est profondément ambigu. On peut y distinguer, en simplifiant, ce qui est commun à tous (et qui correspond, en gros, à ce que les linguiste appellent la dénotation) et ce qui est personnel à chaque individu, à chaque groupe social (la connotation)." (117)

Une information est "codée" par un émetteur. Dans les conditions normales, le récepteur reçoit le message; il le décode en fonction de son expérience.

Le mot "soupe" peut évoquer des réalités bien différentes, mais tous le comprennent cependant. Ainsi peut-on illustrer "la notion de "zone d'intercompréhension"." (118)

b. La "pseudo-communication entre l'adulte et l'enfant"

Dans la communication entre adulte et enfant, la "zone d'intercompréhension est réduite", par suite de la connaissance limitée de la langue chez l'enfant; de là la nécessité d'adapter les messages qui lui sont destinés.

La réception et l'émission de l'information sous forme graphique font intervenir l'orthographe.

> "La lecture, comme la rédaction, suppose la connaissance du système d'écriture. Remarquons qu'il est nécessaire que les fonctions orales de réception et d'émission soient maîtrisées pour que les fonctions écrites s'exercent dans des conditions correctes". (119)

---

(117) Page 153.

(118) Page 154.

(119) Page 155.

2. "Les structures d'une pédagogie de l'orthographe"

A. Objectifs

L'étude en cours vise l'examen des objectifs qui permettront à l'orthographe de réaliser ses fonctions linguistiques; elle définit et analyse tout d'abord les types d'objectifs possibles.

a. "L'objectif nul"

Ceux qui préconisent cette solution croient que l'obligation d'apprendre l'orthographe rend plus difficile son apprentissage.

Après avoir examiné les corollaires de cette position sur les plans linguistique et technologique, l'auteur conclut:

> "Que l'on supprime l'enseignement systématique, soit, mais l'orthographe existe, et, qu'on le veuille ou non, si on ne la supprime pas, il faut l'apprendre. Il est tout à fait impossible qu'un enseignant, actuellement, se fixe pour l'enseignement de l'orthographe un objectif nul". (120)

La "suppression de l'orthographe" relève de l'utopie et sa liberté totale "poserait de très sérieux problèmes de communication." (121)

b. "L'objectif traditionnel"

Ce sous-titre recouvre un examen de l objectif formulé par R. Thimonnier dans son ouvrage intitulé Le système graphique du français (122). Il s'agirait pour l'élève de maîtriser "environ 35 000 mots, auxquels il faut ajouter les points d'orthographe grammaticale". (123)

R. Thimonnier propose un apprentissage par séries; en analysant le dictionnaire de l'Académie, il a lui-même mis en évidence 4484 séries analogiques. Les formes irrégulières ne représenteraient à peine que 4% de l'ensemble.

---

(120) (121) Page 157.

(122) Thimonnier, R. (1967). Le système graphique du français. Paris: Plon.

(123) Page 158.

Selon Etiemble, cette présentation du système graphique du français diminuerait "les difficultés dans la proportion de sept à un". (124)

Cette affirmation fait l'objet d'une critique de J. Guion; en bref, elle serait irrecevable pour les raisons suivantes: "R. Thimonnier ne tient pas compte de la notion de fréquence des mots, notion fondamentale d'un point de vue psycholinguistique." (125) D'autre part, il "oublie que, l'enfant n'atteint pas le stade des opérations formelles avant l'âge de 11-12 ans." (126) L'auteur ne voit pas comment l'enfant pourrait saisir "les notions de séries" avant d'avoir atteint ce stade; et même s'il le pouvait, il devrait apprendre au cours de 8 ans de scolarité, environ 560 séries par an (17 environ par semaine) . . . "Cet objectif traditionnel est inaccessible". (127)

c. "L'objectif limité"

Cet objectif, le seul acceptable à la lumière de ce qui précède, pose le problème des limites.

L'enseignement ne concernera-t-il que les mots utilisés par l'adulte avec une certaine fréquence, fixée conventionnellement? Ne touchera-t-il que les mots écrits incorrectement par l'enfant dans ses "écrits spontanés". L'une comme l'autre, ces positions donnent prise à la critique.

Dans le cadre d'une pédagogie naturelle qui se refuse à considérer l'élève "comme une "boîte noire", " (128) l'objectif en cause devrait permettre de maîtriser l'orthographe "et de résoudre sans difficultés tous les problèmes de transcription de la langue orale qui peuvent se poser dans une situation de communication non exceptionnelle". (129)

L'objectif sera limité scientifiquement. On observera l'orthographe de l'enfant, son langage spontané, oral et écrit, notamment celui qu'il adopte avec l'adulte. On effectuera une synthèse des diverses "données psycholinguistiques" relatives à la pédagogie.

---

(124) Thimonnier, R. (1967). Le système graphique du français. Paris: Plon, préface d'Etiemble.

(125) (126) Page 158.

(127) Page 159.

(128) (129) Page 160.

Effectivement, les recherches scientifiques requises ont déjà été effectuées en ce qui concerne l'orthographe d'usage. Elles permettent de limiter l'objectif à 8000 mots:

> "les plus importants par la fréquence, mais aussi par la valence, tels qu'ils sont donnés par F. Ters, G. Mayer et D. Reichenbach dans le Vocabulaire orthographique de base." (130)

Quant à l'orthographe grammaticale, les données disponibles sont fragmentaires. Des recherches devraient être poursuivies. Cependant, la synthèse des travaux cités précédemment permet "une approximation certes insuffisante, mais sans aucune commune mesure avec le désintérêt total pour la question dans la pédagogie empirique traditionnelle". (131)

> "Les 8000 mots sont répartis, comme les difficultés d'orthographe grammaticales, suivant huit groupes de difficulté graphique croissante (pour huit années de scolarité). Cette hiérarchisation fait intervenir l'âge moyen d'utilisation correcte des mots par les enfants, tel qu'il ressort des travaux de synthèse de Ters, Mayer et Reichenbach." (132)

Gradué à partir d'observations concrètes, le contenu proposé rencontrera la plupart des difficultés éprouvées par les élèves. L'instituteur interviendra s'il l'estime nécessaire; par contre, il négligera les erreurs portant sur des points tenus comme trop difficiles par le programme.

Dès la première année de scolarité, le programme doit être gradué. En introduisant les correspondances phono-graphiques, on tiendra compte de leur degré de difficulté; le choix des combinaisons sera établi "scientifiquement à partir des écrits d'enfants". (133) L'apprentissage de l'orthographe commencera avec celui de la lecture. L'auteur propose, à titre d'exemples, quelques données susceptibles de guider l'enseignement des règles phonographiques.

---

(130) Page 161.

(131) (132) Page 161.

(133) Page 162.

B. "Les moyens d'action"

Il faut que les moyens utilisés permettent d'atteindre les objectifs fixés, sans gêner toutefois la poursuite de certains objectifs parallèles, d'ordre philosophique, déontologique ou psychologique. "Par exemple, une technique sera écartée s'il est révélé qu'elle aboutit à un conditionnement"; (134) elle sera retenue si elle permet de développer l'intelligence plutôt que les réflexes. De même, on choisira des procédés favorisant l'individualisation de l'enseignement et compatibles avec la vie d'un groupe.

Les moyens adoptés par l'auteur sont nombreux et susceptibles de convenir à un élève, à un sous-groupe et même à la classe entière. Ils consistent en de brefs exercices "présentés le plus souvent sous forme de jeux" et "rigoureusement étalonnés". (135)

L'auteur formule l'hypothèse que la hiérarchisation des difficultés orthographiques établies par l'Echelle Dubois-Buyse correspond à une génétique de l'apprentissage de l'orthographe.

> "Nous postulerons donc, écrit-il, que la progression de la maîtrise graphique suit un ordre qui n'est pas lié au hasard mais à des phénomènes complexes, d'ordre génétique". (136)

D'une recherche effectuée en 1971, J. Guion conclut que l'apprentissage n'élimine jamais les trop grandes difficultés et qu'"une condition de réussite pour la rééducation en orthographe était de suivre l'ordre que donnait l'Echelle D-B. . . " (137) Il constate d'autre part que les élèves progressent – jusqu'à un certain point seulement – en dehors de tout enseignement spécifique.

Une autre expérience a lieu en 1972. En janvier, une liste de 33 mots est dictée à des élèves de 6e, qui obtiennent une note moyenne de 75%, tel que prévu par l'Echelle Dubois-Buyse. La distribution des résultats n'est pas tout à fait gaussienne; le mode se situe à "deux échelons en dessous de la moyenne." (138).

---

(134) (135) Page 164.

(136) (137) Page 165.

(138) Page 166.

Pendant un mois, les élèves disposent au cours des "heures de travaux dirigés de français" (139) de 33 fiches portant sur les 33 mots de l'épreuve. Consigne leur est donnée de faire toutes ces fiches; aucun contrôle n'est exercé cependant.

Le travail, considéré comme un jeu, s'effectue en équipes; les groupes réunissent deux, trois ou quatre élèves. Des fiches-correction sont disponibles; les enfants peuvent aussi demander des explications au professeur, ce qu'ils font très rarement.

Vers le 15 février, on prévient les élèves "que les fiches vont être retirées de la circulation, et que la classe passera à d'autres activités pour l'orthographe d'usage"; (140) le 4 mars, on leur dicte les 33 mots. Le rendement est alors de 89% et les résultats se distribuent normalement. La différence entre les moyennes est très significative au "seuil de 0,001". Un contre-épreuve confirme ces résultats. L'auteur conclut que "l'hypothèse d'une génétique des difficultés graphiques," sous-jacente à l'élaboration des fiches, "semble donc au moins pertinente, si elle n'est exacte". (141)

Dans son ouvrage, J. Guion présente des exemples de fiches et de fiches-correction aux pages 168 et 169. Les exercices proposés par ces fiches s'inspirent de la progression établie par l'Echelle Dubois-Buyse. Ils font appel à l'observation, à la réflexion, ainsi qu'à diverses activités visuo-motrices.

Ces exercices contribueront à développer le sens des responsabilités:

> "L'enfant organise son travail lui-même, et ne fait appel au professeur que s'il en a besoin et envie. La plupart du temps, les travaux d'orthographe se font en petits groupes, au gré des affinités de chacun". (142)

C. Prospective et "moyens d'action"

S'arrêtant sur les liaisons entre les objectifs et les moyens d'action, l'auteur souligne que les exercices "ne doivent pas venir sur commande, mais sur demande des enfants. L'idéal, continue-t-il serait bien sûr une machine à enseigner" (143) qui permettrait de gagner du temps . . .

---

(139) Page 166.

(140) (141) Page 167.

(142) Page 171.

(143) Page 172.

Mais les programmations nécessaires ne sont pas prêtes. Leur préparation exige que l'on mette au point des exercices programmés portant sur les divers types d'erreurs et que l'on découvre "les chaînes analogiques" (144) susceptibles d'aider l'enfant à maîtriser graduellement le système graphique.

Les travaux requis devraient être interdisciplinaires et faire appel à la physiologie, à la psychologie, à la sociologie, à la pédagogie, etc.

D. **Importance "d'une approche analytique de l'orthographe"**

Le cadre tracé par l'auteur peut intégrer des méthodes différentes de celles qu'il vient de décrire. C'est ainsi qu'une approche analytique de l'orthographe, s'inspirant de la psychologie, permet d'enrichir les perspectives adoptées dans son ouvrage.

L'auteur rapporte le cas d'un élève, Ph. qui, lors d'une dictée de prénoms féminins, avait écrit " Toutenfraise" au lieu de "Thérèse" . . . S'agissait-il d'une ignorance ou d'une étourderie? Non, mais plutôt d'une erreur dûe à des interférences d'ordre affectif!

> . . . "Ph., qui avait entendu Thérèse, avait comparé le mot neutre "Thérèse" donné par le professeur de mathématique au mot "Thérèse" désignant l'amie de sa mère chez qui il avait passé le dimanche après-midi (. . .) et qui avait préparé une énorme tarte aux fraises pour le goûter. Il convient aussi de dire que l'enfant, passionné d'histoire, étudiait Toutenkhamon à ce moment de l'année scolaire". (145)

L'interprétation proposée s'inspire "de la théorie freudienne des acter manqués" (146) et du "modèle, aujourd'hui bien connu, du fonctionnement de l'ordinateur". (147)

---

(144) Page 172.

(145) Page 174.

(146) (147) Page 173.

E. Les tests

A partir de l'Echelle Dubois-Buyse, deux techniques d'évaluation ont été mises au point: un test d'orthographe d'usage et un test de dictée. Celui-ci permet d'obtenir des résultats que l'on peut interpréter à l'aide de l'Echelle Dubois-Buyse, alors que l'autre, s'inspirant directement de cette échelle, indique le "niveau moyen d'une classe par rapport au niveau moyen des élèves du même âge (ou de même niveau scolaire)" (148) et situe chaque élève en fonction des objectifs et de la moyenne de sa classe. Il fournit de plus un ensemble de mesures relatives à la progression de l'élève. Les pages 181 à 186 présentent diverses indications sur la façon de construire et de corriger des tests selon les principes de l'échelle en cause.

Les Ateliers lyonnais de Pédagogie travaillent maintenant à l'élaboration de techniques permettant de délimiter les objectifs et pouvant devenir des tests d'évaluation.

Dans le cadre des travaux décrits ci-dessus, la mesure est considérée comme un "outil de travail susceptible de fournir une information et de guider l'élève dans son action". (149) Elle se réfère à une moyenne résultant de l'observation des écrits des enfants.

VI. CONCLUSION

A la fin du dernier chapitre de son ouvrage, J. Guion revient sur quelques aspects essentiels de sa pensée: possibilité de l'enseignement de l'orthographe, structuration pédagogique non exclusive conçue à partir des modèles de l'information et de la cybernétique, nécessité "de toujours partir de ce que savent et de ce que ne savent pas les enfants" (150) et de posséder sur ce point des données précises.

L'ouvrage de J. Guion se termine par le bref commentaire d'un extrait d'une fiche d'orthographe, rédigée par un ancien maître d'école. Les dictées y sont présentées comme étant à la fois "stériles" et "nécessaires". Cet extrait, constitue, selon J. Guion, "un excellent portrait miniature de la pédagogie traditionnelle de l'orthographe". (151)

---

(148) Page 176.

(149) Page 177.

(150) Page 178.

(151) Page 179.

Emaillé des critiques relatives à ce type de pédagogie, L'Institution orthographe présente un examen original des fonctions de l'orthographe et des modalités de son enseignement. Après un historique des recherches pédagogiques sur l'orthographe, cet ouvrage livre les traits saillants d'une pédagogie dont les objectifs sont limités et hiérarchisés en fonction de "données scientifiques obtenues par l'observation de l'orthographe des enfants".

L'auteur formule – il importe de le souligner – deux limites fondamentales aux moyens d'action qu'il propose:

1º L'enfant ne travaillera que sur des difficultés de son niveau, déterminées d'après l'objectif fixé; "et seulement lorsque ces difficultés graphiques se révèlent ne pas être maîtrisées dans les écrits de l'élève". (152)

2º L'apprentissage de l'orthographe ne s'effectuera pas sous la contrainte.

> "La volonté d'atteindre l'objectif fixé doit relever de la décision de l'élève seul, ou de la classe, l'enseignant limitant son action à la présentation de cet objectif, à la mise à la disposition des élèves des moyens d'action nécessaires pour l'atteindre, et à la réalisation des opérations de mesure pour permettre à chacun de savoir quelle "distance" le sépare de l'objectif qu'il s'est fixé." (153)

La lecture de cet énoncé peut inciter à s'interroger sur les responsabilités et le rôle du maître face à la motivation de l'élève. Dans quelle mesure celui-ci peut-il et doit-il intervenir pour stimuler l'intérêt vis-à-vis un enseignement dont il saisit lui-même la nécessité? Si cette intervention est souhaitable, à quelles conditions sera-t-elle bénéfique à tous points de vue pour les élèves?

Voilà autant de questions auxquelles les pédagogues apporteront sans doute des réponses variées . . . Mais l'essentiel ne serait-il pas la découverte par l'enfant "du goût de communiquer par écrit". (154) S'il éprouve le désir d'écrire, ne cherchera-t-il pas "les moyens de le faire"? (155)

Cette perspective élargit les possibilités d'action. Elle ne doit pas faire oublier cependant la nécessité d'un enseignement spécifique de l'orthographe.

---

(152) Page 175.

(153) Page 176.

(154) (155) Page 172.

III. CONCLUSION

III. CONCLUSION

Au terme de l'étude des ouvrages de J. Vial et de J. Guion, il peut paraître utile de comparer, sous divers angles, la pensée de ces deux auteurs. Nous n'esquisserons ici qu'une partie du travail auquel le lecteur voudra peut-être se livrer; l'essai de confrontation concernera notamment certains passages sur le caractère institutionnel et les fonctions de l'orthographe, les recherches citées, les objectifs et programmes, les procédés et moyens d'action, l'évaluation, etc.

Soulignons tout d'abord que J. Vial se propose explicitement de "démontrer le caractère institutionnel de l'orthographe". (1) C'est pourquoi il se réfère notamment au fait que, depuis bientôt cent ans, les normes d'évaluation de l'orthographe et leurs "conséquences – y compris le destin d'enfants – sont acceptées aussi bien par les pédagogues que par les familles." (2) De son côté, J. Guion montre que "l'orthographe, institution linguistique encore mal connue, est manipulée par l'institution scolaire" (3) et que, probablement, "certains enfants, de par leur origine sociale, sont défavorisés dans les épreuves de sélection organisées par l'institution scolaire". (4)

L'examen approfondi des fonctions de l'orthographe constitue un apport original de J. Guion, en particulier la mise en évidence d'une fonction de communication spécifique. De par la redondance qui lui est propre (accords muets, redoublement de lettres, graphies multiples d'un même phonème), l'orthographe multiplie certaines informations et faciliterait ainsi la tâche du lecteur.

Les deux auteurs se différencient par leur façon de présenter les recherches pédagogiques sur l'orthographe. J. Guion y fait allusion ou se fonde sur elles lorsqu'il étudie les fonctions et la "crise" de l'orthographe. Son historique de la recherche traite surtout des travaux dont A. Binet, Th. Simon et R. Buyse furent les inspirateurs. La pensée de ce dernier orienta longtemps les travaux du Laboratoire de Pédagogie expérimentale de Louvain et d'autres où l'auteur puise ses idées maîtresses en ce qui concerne la détermination des objectifs et du programme.

Par contre, J. Vial ne mentionne que brièvement ces travaux. Dans son ouvrage, les recherches sont présentées sous diverses rubriques: défectologie, tests d'orthographe, recherches en matière de pédagogie. Sous ces rubriques elles sont regroupées autour de divers thèmes,

---

(1) Vial, Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 10.

(2) Ibid., page 27.

(3) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Les Editions du Centurion, page 71.

(4) Ibid., page 70.

qu'elles soient françaises, suisses ou belges. Des résultats de recherches sont aussi rapportés dans les chapitres traitant de l'apport de la psychologie et d'une pédagogie rationnelle de l'orthographe. Elles ont trait à la définition des objectifs, du programme et du mode d'évaluation.

S'inspirant des instructions et programmes officiels, des manuels spécialisés, des conseils ou articles de revues pédagogiques, J. Vial précise les finalités de l'enseignement de l'orthographe.

> "De quoi s'agit-il? Au mieux d'écrire correctement tous les mots du vocabulaire généralement pratiqué au niveau d'âge considéré, d'appliquer sans hésitation abusive les règles grammaticales déjà étudiées." (5)

Il faudrait de plus susciter "un intérêt pour les problèmes orthographiques eux-mêmes" (6) et l'apprentissage de mots nouveaux ainsi que le désir d'expliquer l'orthographe de certains termes et de certains accords grammaticaux.

Considérant l'apport de la psychologie, J. Vial mentionne qu'un certain degré de maturation est nécessaire pour faire la synthèse des "facteurs phonétique, graphique, sémantique, orthographique." (7) Même s'il affirme que la psychopédagogie de l'orthographe n'est pas assez avancée pour nous livrer des seuils, il évoque la possibilité de dégager "en confrontant âges et erreurs, des zones d'annexion impossible, voire des axes de cheminement impraticables." (8) Se référant, par exemple, aux recherches de l'Institut Supérieur Pédagogique de Morlanwelz, il souligne l'intérêt "de suivre l'annexion progressive du vocabulaire correctement orthographié" et les progressions établies en ce qui concerne l'orthographe grammaticale. (9) Il signale aussi l'importance de "l'orthodico" dont "le choix des mots s'appuie sur le Français élémentaire, tel qu'il résulte des tables de fréquence de R. Dottrens et D. Massarenti (. . .), des recherches de M. Michea et de G. Gougenheim. " (10)

---

(5) Vial, Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 80.

(6) Ibid., pages 80 et 81.

(7) (8) Ibid., page 60.

(9) Ibid., pages 60 et 61.

(10) Ibid., page 103.

L'idée d'une hiérarchisation du programme se retrouve aussi chez J. Guion. Celle qu'il préconise "fait intervenir l'âge moyen d'utilisation correcte des mots par les enfants, tel qu'il ressort des travaux de synthèse de Ters, Mayer et Reichenbach." (11) Le programme comporte 8000 mots, répartis sur huit années de scolarité; en ce qui concerne l'orthographe grammaticale, l'auteur renvoie, rappelons-le, à des "données fragmentaires, dont les principales ont été publiées, il y a plus de trente ans, dans les Bulletins de la Société Binet et dans le livre Pédagogie expérimentale de Th. Simon." (12)

La critique des procédés traditionnels, parfois sévère chez J. Vial, se durcit chez J. Guion. Si J. Vial fustige le caractère "arbitraire" et "aberrant" des barèmes de correction de la dictée, (13) qu'il dénonce comme "l'épreuve la plus sélective des examens élémentaires, la plus sélective et, à n'en pas douter, la plus cruelle," (14) il n'y trouve pas moins des avantages, et consacre à leur description un long paragraphe. (15) Alors que J. Guion ne formule pas, semble-t-il, le moindre éloge à l'égard de la dictée. Le passage suivant, qui termine son ouvrage, nous semble particulièrement révélateur de sa pensée sur ce point:

> ""(Que les dictées) soient stériles pour l'apprentissage de l'orthographe, institution linguistique, c'est un fait . . .
>
> . . . mais qu'elles soient nécessaires pour l'institution scolaire (fonctions d'enculturation et de sélection), c'est aussi évident.""
> (16)

Analysant les moyens d'action prévus pour atteindre les objectifs définis par les Instructions officielles, J. Guion ajoute que "la dictée ne va pas sans les règles et les conjugaisons." (17) Après avoir opposé lois et règles, il affirme que, "pratiquement, l'enfant est (. . .) soumis, à travers l'enseignement de l'orthographe, à un véritable dressage à coups de règles." (18) Car il doute de la "valeur effective" (19) de la méthode inductive et concrète, recommandée par certaines instructions officielles . . . et même de la nécessité de faire apprendre des règles aux enfants. (20) Ne cite-t-il pas à titre d'exemple le cas des mots en ap- et en app- ? Un faible ensemble de 24 de ces mots couvre 95,4% des chances de rencontre alors qu'afin d'obtenir un

---

(11) (12) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Les Editions du Centurion, page 161.

(13) (14) Vial, Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 27.

(15) Ibid., pages 85 et 86.

(16) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Les Editions du Centurion, page 179.

(17) Ibid., page 49.

(18) Ibid., page 50.

(19) Ibid., page 51.

(20) Ibid., page 102.

taux optimal de 100%, R. Thimonnier "inclut dans sa règle (. . .) des unités lexicales rares-rimes et sans intérêt pédagogique réel comme apetisser qui se rencontre une fois tous les 17 579 308 mots ou apanager qui se rencontre une fois tous les 35 158 617 mots, d'après les données du Trésor de la Langue française." (21) Afin de permettre au lecteur de prendre connaissance de cette règle, nous la reproduisons in extenso au bas de la page; peut-être lui apparaîtra-t-elle moins compliquée qu'il ne le prévoyait? (22)

Jean Guion ne croit pas à l'apprentissage par séries préconisé par R. Thimonnier. Il reproche à ce dernier de ne pas tenir compte "de la notion de fréquence des mots" et d'oublier "que l'enfant n'atteint pas le stade des opérations formelles avant l'âge de 11-12 ans." (23) En effet, il ne voit pas comment l'on peut enseigner ces notions à l'enfant qui n'a pas atteint ce niveau et comment celui-ci pourrait par la suite effectuer tout le travail nécessaire.

---

(21) Ibid., page 103.

(22) Thimonnier, R. (1970). Code orthographique et grammatical. Paris: Librairie Hatier, page 282.

Voici la règle des "mots en ap(p) ":

> Après ap- initial on ne double le p intervocalique que dans les verbes en (ap) et les mots de leur famille. Ex.: Appareiller (appareil, apparat . . .), apparaître (apparence, appariteur . . .), appeler (appel, appeau . . .), appendre (appendice, appentis . . .), approcher, (approche, approximation . . .). Par contre: apache, apiculteur, apogée, etc.
>
> Font cependant exception:
>
> – appartement, qui ne se rattache à aucun verbe.
>
> – les quatre verbes en apost- (apostasier, apostropher, apostiller, aposter).
>
> – Huit verbes qu'on retiendra aisément grâce à deux phrases mnémotechniques:
>
> J'aperçois du pain pur sur un petit plat. Par pitié, faites un plan de paix. D'où les verbes apercevoir, apanager, apurer, apetisser, aplatir, apitoyer, aplanir, apaiser.

Nous n'incluons pas un nota bene de huit (8) lignes environ expliquant la formation ou l'étymologie de certains mots.

(23) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Les Editions du Centurion, page 158.

Au contraire, J. Vial discerne dans la théorie des séries orthographiques le fondement d'une méthode inductive.(24) Dans son examen des procédures traditionnelles, il admet qu'"à un certain degré de logique, la condensation en règles est, à la fois,possible et utile". (25) Il relève cependant l'existence de "règles artificielles, ineptes à l'occasion" (26) et constate que l'enfant peut savoir la règle et ne pas l'appliquer au moment voulu. Il montre comment l'on a tenté d'améliorer la dictée et l'apprentissage des règles, mais conclut qu'au-delà de ces procédés traditionnels, "au-delà de leur amélioration respective et de leur conciliation optimale, c'est une pédagogie nouvelle qui s'impose".(27)

Conscient de l'importance de faire découvrir par les élèves le goût de communiquer par écrit et de se référer à ce qu'ils écrivent pour y déceler les difficultés graphiques non maîtrisées, J. Guion adopte "des exercices brefs, présentés le plus souvent sous forme de jeux" (28) et toujours étalonnés avec rigueur. Ces exercices ne "doivent pas venir sur commande mais sur demande des enfants" . . . (29)

> "Il faut que chaque type d'erreur puisse trouver son exercice correctif programmé. Il faut que nous découvrions les chaînes analogiques qui permettent à l'enfant de maîtriser progressivement le système graphique de sa langue et que nous programmions les machines qui répondront vite et sûrement aux demandes d'instruction des enfants, et qui laisseront à l'enseignant le maximum de temps pour remplir ses fonctions d'éducateur." (30)

Cependant, la programmation des machines requises n'est pas prête. A défaut de mieux sans doute, l'auteur a recours à des fiches. Il relate leur utilisation au cours d'une expérience menée en 1972, auprès d'élèves de 6e. Il décrit en détail comment les fiches avaient été conçues et en fournit des exemples. Rappelons brièvement que ces fiches reposent sur "l'hypothèse d'une génétique des difficultés graphiques" (31) et qu'il importe de "bien distinguer ce qui est ignorance de ce qui est interférence psychologique". (32)

---

(24) Vial, Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 129.

(25) (26) Ibid.,page 89.

(27) Ibid.,page 93.

(28) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Les Editions du Centurion, page 164.

(29)(30) Ibid.,page 172.

(31) Page 167.

(32) Page 175.

Dans sa description d'une pédagogie spécifiée de l'orthographe, J. Vial suggère un ensemble varié de procédés et de méthodes. Voici quelques lignes laissant transparaître divers éléments de sa pensée:

> "A l'orthographe réfléchie de la dictée, à l'orthographe ajoutée du texte libre, doit s'ajouter l'orthographe expédiée qui assure au train de la plume les orthodoxies nécessaires à une correspondance ou à un rapport". (33)

Et l'auteur de suggérer tout un ensemble de procédés susceptibles de faire passer l'élève "de la réflexion au réflexe".(34) Mais l'apport le plus original de la pédagogie de J. Vial consiste, semble-t-il, dans la mise au point de techniques opératoires et d'une méthode inductive. Selon l'auteur, la théorie des ""séries orthographiques"" "si pertinemment établie par le Pr Thimonnier" (35) autorise cette méthode.

En ce qui concerne l'analyse linguistique, J. Guion accepte l'idée de C. Blanche-Benveniste et A. Chervel, selon laquelle "l'écriture française comporte une composante idéographique". (36) Cependant, il rejette, dans l'enseignement de l'orthographe, l'objectif nul, qui a pour corollaire "la liberté totale de l'orthographe" ou la suppression de celle-ci, "solution proposée par C. Blanche-Benveniste et A. Chervel." (37)

Les techniques d'évaluation décrites par J. Guion s'inspirent de l'Echelle Dubois-Buyse. De son côté, J. Vial insiste sur l'intérêt des épreuves étalonnées "par rapport aux connaissances moyennes d'une classe d'âge, confrontées à une catégorie de difficultés significatives" (38) et sur la nécessité du "contrôle-enregistrement qui doit accompagner tout exercice d'acquisition". (39) Il revient sur la valeur de la dictée, tout en énonçant des conditions qui peuvent la rendre efficace.

---

(33) Vial, Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 133.

(34) Ibid.,page 132.

(35) Ibid.,page 129.

(36) Blanche-Benveniste C. et Chervel A. (1969). L'orthographe. Paris: Maspéro, page 75.

(37) Guion, Jean (1974). L'institution orthographe. Paris: Les Editions du Centurion, page 157.

(38) Vial, Jean (1970). Pédagogie de l'orthographe française. Paris: P.U.F., page 138.

(39) Ibid.,page 140.

Comme on peut le voir, les procédés recommandés par les auteurs étudiés sont très diversifiés. Une pratique sûre de l'enseignement devrait se fonder non seulement sur l'intuition du maître, mais aussi sur des résultats de recherches indiquant dans quelle mesure et à quelles conditions ils devraient être utilisés. Ces recherches devraient permettre de répondre par exemple aux questions suivantes: Quelles sont les notions que permet d'acquérir un apprentissage occasionnel? Comment peut-on favoriser ce mode d'apprentissage? Avec telle ou telle catégorie d'enfants, dans quelle proportion convient-il de combiner tel(s) et tel(s) procédés ou méthodes? A partir de quel niveau et à quelles conditions peut-on utiliser une méthode inductive ou expérimentale? Ne serait-il pas possible d'intégrer une telle méthode à la poursuite d'objectifs limités et hiérarchisés, etc.

Si nombreuses sont les interrogations qui surgissent spontanément que les recherches ne devraient pas connaître de trêve. En les poursuivant, en les évaluant et en exploitant leurs résultats, il conviendrait, semble-t-il, de ne pas oublier que, dans son essence, la "psychologie de l'esprit scientifique", réside "dans la réflexion par laquelle les lois découvertes dans l'expérience sont pensées sous forme de règles aptes à découvrir des faits nouveaux." (40)

---

(40) Bachelard, Gaston (1966). Le nouvel esprit scientifique. Paris: P.U.F., page 136.

Achevé d'imprimer à
Québec en avril 1978, sur
les presses du Service de la reprographie
du Bureau de l'Éditeur officiel
du Québec

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Mai 1978